

UNIVERSIDAD DE SEVILLA

FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

DEPARTAMENTO DE DIDÁCTICA DE LA LENGUA Y LA LITERATURA Y FILOLOGÍAS INTEGRADAS



**PROPUESTA DIDÁCTICA SOBRE EL
CONTENIDO ORTOGRÁFICO ESPAÑOL
EN EDUCACIÓN PRIMARIA**

TRABAJO DE FIN DE GRADO

Grado en Educación Primaria

Mención Lengua Extranjera

Curso: 2017/2018

Alumna: M^a Eugenia Romero Miranda

Tutor: Dr. D. Alejandro Gómez Camacho

Resumen

Este trabajo tiene como objetivo principal la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje de la Ortografía española en alumnos de Primaria. Para ello, se cogió una muestra de veinticinco alumnos de sexto de Primaria de un colegio bilingüe y se realizaron tres tipos de instrumentos de recogida de información distintas: primero se realizó una prueba para saber qué faltas cometían con más frecuencia en textos propios académicos. Luego se diseñó un segundo instrumento que consiste en una serie de pruebas para analizar las causas de las faltas de ortografía más frecuentes; y por último, se llevó a cabo una propuesta didáctica en la que se ponían en práctica las metodologías más recomendadas por los expertos para trabajar el contenido de la forma más eficaz posible.

Por otro lado, también se llevó a cabo la realización de un segundo texto, una conversación digital por chat, para establecer una comparativa entre las faltas de ambos escritos y así poder determinar si se relacionan las causas de los errores.

Los resultados demostraron que, a pesar de que no exista relación alguna entre las faltas de ambos tipos de textos (digital y académico), sí que es posible una mejora notable en el nivel ortográfico de los escolares si se siguen metodologías enfocadas a sus necesidades y características.

Abstract

This Project has as a main goal the improvement of the teaching-learning process in Orthography matters for school-aged students. The sample is based in twenty-five students from the sixth course of a bilingual school. They were tested with three different instruments to recollect information: the first one is a free text where the most frequent mistakes would be shown. The second instrument aims to know the origins of the mistakes from the first task. And the third instrument is a lesson which acts as a performance of all the methodological recommendations about the subject, in order to make students success in the Orthography issue.

On the other hand, another instrument was being performed in order to make a connection between both texts' mistakes: a chat conversation.

The final outcomes proved that, even though there is no connection between digital and academic mistakes, it is definitely possible to improve the students' level of proficiency in Orthography, as long as we follow the same student-focused methodologies.

Índice

Introducción	4
Marco Teórico	5
Metodología.....	28
Procedimiento. Parte 1: Faltas y textismos	29
Procedimiento. Parte 2: Causas	31
Propuesta didáctica.....	35
Resultados.....	41
Procedimiento. Parte 1: Faltas y textismos	41
Procedimiento. Parte 2: Causas	48
Propuesta didáctica.....	53
Discusión y conclusiones	55
Anexos	58
Referencias bibliográficas	105

Introducción

El estudio de la ortografía siempre ha estado muy ligado al área de Lengua Castellana y Literatura en la escuela. Y lo curioso es que, no solo más allá de esta asignatura, sino también más allá del contexto escolar, no se encuentra nada relativo al aprendizaje de este contenido.

La ortografía nos rodea allá por donde vamos: en cualquier cartel, menú de restaurante, trabajos académicos, libros, instrucciones, recetas, prospectos, etc. El ser humano está pensado para relacionarse, puesto que es una de sus funciones vitales. Una de tantas formas que tiene de relacionarse es hablando, la cual suele ser la más común, pero no hay que olvidar que la forma escrita, manifestada tanto en la lectura como la escritura, forman la segunda forma más conocida de comunicación en el ser humano y una de las principales que nos distingue del resto de seres vivos.

La comunicación escrita es más compleja que la oral, puesto que requiere de un cierto nivel cognitivo que el ser humano logra cuando es niño, entre los seis o siete años cuando empieza con palabras y frases breves, hasta la edad adulta donde continua su camino hasta perfeccionarse. Sin embargo, es importante destacar que para que todos podamos escribir igual, en la misma lengua y podamos, además, entendernos los unos a los otros, hay una serie de normas ocultas que hacen que ese intercambio de información llamado comunicación tenga lugar. Esa serie de normas se llama ortografía.

Pues bien, después de muchos años en la escuela aprendiendo contenido ortográfico, es destacable lo poco que sabemos realmente sobre ella: para qué sirve, por qué la necesitamos, etc. Además, nunca se ha tenido en cuenta al sujeto que la aprende, sino que se le impone el contenido en forma de reglas a memorizar, sin sentido, cuando justamente la ortografía fue inventada por nosotros mismos para entendernos. ¿Por qué no se tiene en cuenta a las personas que aprenden Ortografía si es algo inventado para ayudarnos?

Justamente eso es lo que ha causado tanto desinterés y desapego hacia la ortografía, causando que muchos alumnos acumulen muchas faltas tachadas en rojo en sus cuadernos con una cifra muy alta indicando el fracaso. ¿Podría hacerse de otra manera para que cambiara esta situación, aparentemente tan arcaica pero a la vez tan cotidiana? La respuesta es sí y es ese nuestro principal objetivo aquí: mejorar la enseñanza y el aprendizaje de la Ortografía española en alumnos de Educación Primaria. Para ello, los objetivos más específicos son:

- Conocer el concepto de Ortografía y sus variantes así como las diversas metodologías y lo investigado al respecto.
- Comprobar el impacto o posible relación de las Nuevas Tecnologías en el uso de la Ortografía.
- Elaborar un instrumento de recogida de datos que permita obtener información acerca de los errores ortográficos más frecuentes en la escritura ordinaria y en

los chats de alumnos de Primaria, así como de las posibles causas que han podido originar dichos errores.

- Diseñar e implementar una propuesta didáctica que ponga en práctica las principales metodologías de mejora de la Ortografía.
- Establecer una categorización para clasificar los datos obtenidos en la mejora de la Ortografía y su relación con la escritura empleada en los chats.

Marco Teórico

El estudio del lenguaje presenta una variedad de disciplinas que enfocan aspectos particulares de la lengua: morfología y sintaxis, análisis del discurso, gramática y sus clases (funcional, estructural, generativa y textual), estructuras (macro, super y micro), coherencia y cohesión del discurso, lingüística y teoría de la comunicación, etc; pero es muy probable que en la lista no aparezca la ortografía (Dido, 2001). Según Juan Carlos (2001), la ortografía ocupa un lugar secundario en los estudios lingüísticos y solo se repara en ella cuando aparece como un estorbo en la enseñanza, es decir, cuando aparecen errores de escritura o las comúnmente conocidas faltas de ortografía.

Pero primeramente es necesario definir qué es la ortografía y por qué es tan importante. La Real Academia de la Lengua Española (RAE) define la ortografía como el “conjunto de normas que regulan la escritura de una lengua” así como la “forma correcta de escribir respetando las normas de la ortografía”, esta última más ambigua ya que basa su definición en el buen uso del sistema de normas que en sí también caracteriza a la ortografía. Así bien, en lo que se venía diciendo antes y siguiendo a Salgado (1992), esta definición refleja implícitamente que “la ortografía no es un conocimiento aislado e independiente, sino que forma parte de un conocimiento más amplio que se conoce con el nombre de gramática” (citado en Díaz Perea, 2013, p. 2). Sin embargo otros autores como Fernando Lázaro en su Diccionario de términos filológicos (1981), sí es más conciso mezclando estas tres directrices afirmando que la ortografía es “parte de la gramática que constituye el conjunto de normas reguladoras de la correcta escritura” (citado en García Carrillo, 1986, p. 2).

Si miramos en la historia de la ortografía, nos encontramos con definiciones como las de Alejo Venegas (1531) en su tratado de ortografía “la ortografía es una ciencia que enseña con qué letras se ha de escribir cada parte” (citado en Ruíz de Francisco, 1994, p. 26), la cual es parecida a la usada por Mateo Alemán setenta y ocho años más tarde (1609) “la ortografía castellana es una ciencia de bien escribir” (citado en Ruíz de Francisco, 1994, p. 26). Y no es hasta un siglo más tarde, cuando se fundó la Real Academia Española, cuyos componentes definieron por entonces la ortografía como “facultad o arte de escribir rectamente y con propiedad”, definición que perduró hasta 1815 (Ruíz de Francisco, 1994). Es curioso que antiguamente se usara el término “ciencia” para referirse a la ortografía, puesto que la ortografía no se guía por la lógica o la razón como la ciencia hace, sino por el uso reiterado de una palabra o

expresión sobre una gran masa de personas. Por ello, veo más acertado el uso de “facultad o arte” para referirse a la misma.

Pero, ¿por qué es tan importante la ortografía? Siguiendo a Isabel Ruíz (1994), existen varias razones que justifican dicha importancia; entre ellas:

- El hecho de que escribir es usar bien la lengua: siempre que se habla de la importancia del lenguaje, se está afirmando implícitamente la importancia de la ortografía como aspecto relevante del lenguaje escrito. Por tanto, es un indicador de valoración y de éxito social (Ruíz de Francisco, 1994). Aunque no se puede olvidar que este aspecto depende del contexto socio-histórico, puesto que un sistema ortográfico, por oposición al sistema gráfico, es el resultado de una serie de convenciones aceptadas implícitamente por los usuarios de una comunidad lingüística en un determinado periodo histórico (Díaz Perea, 2008).
- La necesidad de una norma culta: la RAE afirmó en sus orígenes que “una de las principales cualidades, que no solo adornan, sino componen cualquier idioma es la Ortografía”, puesto que es un sello de identidad socio-cultural que históricamente sirvió como carta de presentación de una sociedad culta (Ruíz de Francisco, 1994). Esto se asemeja a lo que Miguel de Unamuno (1950) decía al respecto sobre que “si se adoptase una ortografía fonética sencilla que, aprendida por todos, hiciera posible o poco menos, las faltas de ortografía, ¿no desaparecería uno de los modos de que nos distingamos las personas de “buena educación” de aquellas otras que no han podido recibirla tan “esmerada”?” (citado en Ruíz de Francisco, 1994, p. 33).
- Lograr una norma común a todos: la ortografía es un instrumento básico en la comunicación humana escrita, por tanto, debe haber un único código para que podamos entendernos los usuarios de un mismo idioma en su forma gráfica. Esta unificación del idioma se justifica en la necesidad de una lengua como medio válido y duradero en la comunicación (Ruíz de Francisco, 1994). Respecto a este aspecto, aún se continúa el análisis de inclusión hacia un código lingüístico común dada las diversas variedades del castellano en la actualidad en diferentes partes del mundo; así como se ve reflejado en la edición de 2010 del libro de la Ortografía Española de la RAE: “los detallados informes de las distintas Academias han permitido lograr una Ortografía verdaderamente *panhispánica*”, término acuñado al logro de ese código común a todos los hispanohablantes. A pesar de esto, numerosos autores se mostraron en su tiempo reticentes ante tal idea de unificar la lengua en una sola ortografía válida; así pues, encontramos en esta línea a Gabriel García Márquez quien propuso el abandono absoluto de sus reglas para que cada uno pudiera escribir como le sonara, o Juan Ramón Jiménez, quien atacó un punto específico, el uso de la j sobre el uso de la g, aplicando dicha decisión a su propio apellido, entre otras palabras, siendo así más coherente que García Márquez, quien nunca practicó sus postulados. Aun así, se puede afirmar que un autor escribe “bien” cuando tiene calidad literaria, tiene un estilo, es creativo y produce valores estéticos con el lenguaje (Dido, 2001).

Teniendo en cuenta todas estas razones, podemos decir que la importancia de la ortografía radica en que es un índice objetivo del dominio de la lengua; esta condición implica que está fuera del alcance de opiniones, argumentos o impresiones subjetivas, por tanto, las palabras de una lengua se escriben como está prescripto y no hay lugar a apreciaciones personales, pues la ortografía es un reglamento arbitrario y convencional que rige para la escritura (Dido, 2001).

Aunque, si bien es cierto lo que venimos diciendo, si pensamos en la competencia ortográfica, observamos que su último objetivo es la capacidad de escribir sin cometer errores, tal y como hemos afirmado anteriormente, ya que un adulto competente escribe sin prestar atención a la ortografía de las palabras, puesto que ha automatizado este conocimiento a lo largo de sus años de aprendizaje y sus experiencias como escritor, y en caso de dudas, recurre al diccionario; por tanto, el verdadero valor de la ortografía, ahora como competencia, reside en la necesidad de escribir con corrección por el valor social y funcional del uso de la forma correcta, bajo el convencimiento de que lo que se escribe tiene algún sentido o repercusión (Bigas, 1996).

Ese es el verdadero sentido que debería tener la competencia ortográfica en la enseñanza: el valor de su aprendizaje por su importancia misma. Pero como se venía diciendo desde los inicios, solo se atiende a la ortografía para recalcar los errores de los alumnos en la escritura (faltas de ortografía). La capacidad intelectual siempre ha sido citada entre las posibles causas que explican por qué un alumno escribe correctamente una palabra mientras que el compañero, que ha seguido los mismos métodos y tiempos de dedicación similares comete multitud de errores ortográficos. Respecto a esto, existe una correlación positiva aunque baja entre ortografía e inteligencia: los chicos poco inteligentes tienden a ser ortográficamente deficientes, sin embargo, un alto nivel intelectual no garantiza una buena ortografía (Esteve, & Jiménez, 1988).

El caso del segundo alumno del ejemplo anterior se trataría de un problema concreto de la ortografía: la disortografía, que a menudo es confundida con otras dificultades como la dislexia o la disgrafía. Para evitar esta confusión aclararemos el término: así como se cita en Rivas & Fernández (2013), la disortografía se puede definir como el conjunto de errores de la escritura que afectan a la palabra y no a su trazado o grafía; es decir, que centra su énfasis en la aptitud para transmitir el código lingüístico escrito por medio de los grafemas (letras), respetando los fonemas (sonidos) y las peculiaridades ortográficas de algunas palabras (con «b» o «v», con o sin «h», etc.). Siguiendo a Rivas & Fernández (2013), la disortografía implica una serie de errores sistemáticos y reiterados en la escritura, los cuales han sido clasificados en las siguientes categorías:

- a) Errores de carácter lingüístico-perceptivo: son errores pertenecientes a la denominada *ortografía natural*, la cual es aquella preocupada por la forma prosódica o fonética de los vocablos; estos errores se suelen producir por situaciones de falta de atención, imprecisa pronunciación de los vocablos o problemas de disgrafía (Dido, 2001), cuyo aprendizaje suele alcanzarse en el primer ciclo de Primaria. Los errores más comunes de esta categoría son:

- Sustituciones de fonemas afines por el punto o modo de articulación (/t/ - /d/, /p/ - /b/, etc.).
- Omisiones: de fonemas en posición implosiva o final, por ejemplo, «lo» por «los»; de sílabas enteras, o incluso palabras.
- Adiciones: de fonemas, sílabas o palabras; por ejemplo: «tarata» por «tarta».
- Inversiones de sonidos: de grafemas dentro de una sílaba, de sílabas en una palabra, o de palabras; por ejemplo: «bursa» por «blusa».

b) Errores de carácter visoespacial: la mayoría de estos errores pertenecen a la llamada *ortografía visual*, que, según Esteve y Jiménez (1988) forma parte de la teoría sensorial, la cual mantiene que cada palabra deja en el cerebro huellas o imágenes de varias clases; la imagen visual de la palabra es evocada con frecuencia por el sujeto, hasta el punto de que, a vista de dos formas dudosas, se decanta por la que mejor recuerda. Los errores pertenecientes a esta categoría son:

- Sustitución de letras que se diferencian por su posición en el espacio; por ejemplo: «d» - «b», «p» - «q».
- Sustitución de letras por sus características visuales; por ejemplo: «m» - «n», «o» - «a», etc.
- Confusión en palabras con fonemas que admiten doble grafía; por ejemplo: «b» - «v», «ll» - «y».
- Confusión en palabras con fonemas que admiten dos grafías en función de las vocales; por ejemplo: «g» - «j», «c» - «k» - «z», etc.
- Omisión de la letra «h» por no tener correspondencia fonética.

c) Errores de carácter visoauditivo: dificultad para realizar la asociación entre fonema (lo que se oye) y grafema (lo que se escribe).

d) Errores con relación al contenido: dificultad para separar mediante espacios en blanco secuencias gráficas pertenecientes a cada secuencia fónica. Por tanto, nos podemos encontrar:

- Uniones de palabras; por ejemplo: «lacasa».
- Separaciones de sílabas de una misma palabra; por ejemplo: «es ta» (esta).
- Unión de sílabas pertenecientes a dos palabras; por ejemplo: «es tacasa» (esta casa).

e) Errores referidos a las reglas de ortografía: son los también llamados errores de *ortografía arbitraria*, que son aquellos que no se ajustan a las normas ortográficas (Dido, 2001). Por tanto, en esta categoría nos podemos encontrar: no poner «m» antes de «p» - «b», infracción de reglas de puntuación, no respetar mayúsculas en nombres propios, después de puntos o principio de escritos, escribir con «v» verbos acabados en «aba», etc.

Dados todos estos tipos de errores que cometen los alumnos con disortografía, cabe preguntarse por qué unos alumnos tienen esta dificultad escrita mientras que otros no.

Respecto a esto, Rivas & Fernández (2013) destacan cinco factores causantes de la disortografía:

- 1) Causas de tipo perceptivo: hay dos tipos:
 - Deficiencias en percepción y en memoria visual y auditiva: afectan a la discriminación auditiva de fonemas, a la memoria auditiva para retener el dato escuchado, o a la imagen visual retenida de una palabra escrita.
 - Deficiencias espacio-temporales: afectan a la correcta orientación de las letras, la discriminación de grafemas con rasgos similares, o el seguimiento de la secuenciación rítmico-temporal.
- 2) Causas de tipo intelectual: se refiere a un déficit o inmadurez intelectual general. Respecto a esto, Esteve & Jiménez (1988) añaden un aspecto más, citado en su libro como *teoría del auto-concepto*, la cual se centra en por qué un alumno puede ir bien en todo menos en ortografía; pues bien, en este caso se explica que no se debe a una falta de aptitud, sino a una resistencia activa que le impide aprender ortografía. Dicha resistencia proviene del hecho de la aceptación e incorporación a la definición de uno mismo el hecho de la incapacidad para escribir ortográficamente bien; causa muy relacionada con índoles emocionales que a continuación se tratan.
- 3) Causas de tipo afectivo-emocional: implica un bajo nivel de motivación a la hora de escribir correctamente. Como se decía anteriormente, las consecuencias de la teoría del auto-concepto están muy relacionadas con la falta de interés y las actitudes desfavorables por parte de los alumnos hacia la ortografía; causas, a su vez, que implican motivos de índole pedagógico (Esteve & Jiménez, 1988).
- 4) Causas de tipo pedagógico: el propio método de enseñanza resulta inadecuado por utilizar técnicas tan perjudiciales como el dictado o por no ajustarse a las necesidades diferencias e individuales del alumnado, no respetando el ritmo de aprendizaje de cada sujeto. Esa tendencia se concreta también en el abuso de listas de palabras que el alumnado debe aprender, independientemente de que el alumno sienta o no la necesidad de utilizarlas (Esteve & Jiménez, 1988).
- 5) Causas de tipo lingüístico: pueden ser problemas del lenguaje (dificultades en la articulación reflejados en la escritura) o deficiente conocimiento y uso de vocabulario.
- 6) Dido (2001) añade otra causa más: la naturaleza de nuestro alfabeto. Nuestro idioma no tiene una correspondencia total entre letras y sonidos. Afirma que si utilizáramos para la escritura el llamado alfabeto fonético, en el cual cada grafema se corresponde con un único fonema, todos los errores posibles serían de ortografía natural. Sin embargo, las características de nuestro alfabeto poseen cualidades que vulneran la ortografía: letras distintas para fonemas idénticos (/c/ - /k/ en “casa”), fonemas distintos para una misma letra

(«g» como /g/ o /j/), letras sin fonema correspondiente («h»), etc. La ortografía española es por tanto fonémica, es decir, se basa en un alfabeto (García, 1986). Este último autor se centra también al respecto en los problemas ortográficos de los andaluces, debido a sus diversos particularismos fónicos arraigados en el habla. Uno de estos particularismos es, entre otros, el yeísmo (misma pronunciación de los fonemas /ll/ y /y/), lo cual, junto con las demás peculiaridades propias del andaluz en particular y de los dialectos españoles en general, llevan al alumnado a una confusión cuyo origen se da en el uso que cada dialecto hace del alfabeto (1986).

En relación a este último aspecto comentado acerca de las variedades diatópicas del lenguaje, donde se incluyen los dialectos, cabe no confundirlo con las variedades diastráticas, las cuales son las que más relación tienen con la ortografía; así pues, un hablante vulgar comete más faltas que un hablante culto. En cambio, cuando se da el caso de un estudiante (de una localización dialectal concreta) culto o medianamente competente que comete faltas de ortografía, las causas aquí ya se corresponderían a la variante diatópica a la que pertenece (Gómez, 2007). Siguiendo a Antonio García (1986) con respecto a los rasgos o particularismos propios de las hablas andaluzas, Alejandro Gómez (2007) afirma que no todos esos rasgos tienen la misma importancia en relación con la ortografía de hablantes dialectales andaluces que cometen faltas. Por ello, a modo aclaratorio, este último añade aquellos rasgos fonéticos que sí que están relacionados con la ortografía (2007):

- Vocalismo: conjunto de vocales de una lengua o dialecto, las cuales pueden ser abiertas o cerradas. Genera pérdida de «s» en final de palabras y problemas en la concordancia de número.
- Parecido al anterior, nos encontramos con la pérdida de consonantes finales como «d», «l», «r», lo cual afecta a la omisión de dichas grafías.
- Seseo y ceceo: en el primer caso se manifiesta la confusión de las palabras con «c» - «z» (+ «e» - «i») con «s», y el segundo caso es justo lo contrario, pero además con hipercorrección de palabras con «z» - «c» (+ «e» - «i») con «s» cuando no debe.
- Yeísmo: articulación del sonido «ll» como «y», ya mencionado por Antonio García (1986), lo cual produce confusión entre ambas grafías.
- Aspiración de algunas consonantes implosivas como «s», o grupos como «rl», «ct», «pt», «ks», etc.: se trata del debilitamiento o desaparición de estas consonantes o grupos implosivos al final de sílaba o palabra, que provoca la omisión de dicha grafía en algunos vocablos.
- Pérdida de algunas consonantes intervocálicas como «d», «g» y «b», manifestándose en la pérdida escrita de las mismas en las palabras.

Con todo esto, y como bien se dice en Gómez (2007), el conocimiento de los rasgos fonéticos de las hablas andaluzas es necesario para resolver una parte apreciable de las dudas que se presentan en hablantes andaluces que cometen faltas de ortografía. Se convierte así, junto con los restantes motivos mencionados, en otro factor importante a tener en cuenta a la hora de valorar las causas de las faltas ortográficas en centros educativos, en este caso andaluces. A pesar de ello, y optando ahora una visión generalista de la disortografía, los elementos del idioma potencialmente sujetos a errores ortográficos son: mayúsculas, acentuación, signos de puntuación y uso de letras (Dido, 2001).

Pero, ¿qué dictamina el currículum al respecto de todo esto? ¿Cómo se plasma el valor de la ortografía y la metodología disortográfica? El Real Decreto 126/2014, del 28 de febrero, por el que se establece el currículum básico de la Educación Primaria en el Boletín Oficial de Estado (BOE), constituye en el bloque cuarto de contenidos, Conocimiento de la Lengua, que “los mecanismos lingüísticos que regulan la comunicación, entre ellos las reglas gramaticales y ortográficas como imprescindibles para hablar, leer y escribir correctamente, sirven de base para el uso correcto de la lengua”. Si lo comparamos con el Decreto 97/2015, del 3 de marzo, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas correspondientes a la Educación Primaria en Andalucía (BOJA número 50 del 13 de marzo del 2015), descubrimos que previo a los contenidos, encasilla la ortografía en la competencia lingüística o gramatical, añadiéndole un carácter tanto cuantitativo como cualitativo, en tanto que “no solo se relaciona con la extensión y la precisión del vocabulario, sino también con la organización cognitiva y la forma en que estos conocimientos se almacenan y con su accesibilidad (activación, recuperación y disponibilidad)”. Esto le da un matiz integral a la ortografía, como objeto de aprendizaje puesto en tela de juicio junto con la reflexión y la funcionalidad en el proceso comunicacional del alumno a lo largo de toda su vida, o en palabras del documento: “se propiciará el conocimiento y la reflexión de la lengua, necesario para apropiarse de las reglas gramaticales y ortográficas, y la reflexión sobre el uso imprescindible de una correcta comunicación del alumnado en todas las esferas de su vida” (Decreto 97/2015).

A pesar de que el BOE incluya la ortografía en el bloque anteriormente mencionado, cabe destacar que la intención implícita es usar la ortografía con el propósito de mejorar la expresión y producción escrita de los alumnos, implicándose así intrínsecamente en el bloque tercero “Comunicación escrita: escribir”; pues como señalan los estándares de aprendizaje evaluables de dicho bloque: “escribe textos usando el registro adecuado, organizando las ideas con claridad, enlazando enunciados con secuencias lineales, cohesionadas, y respetando las normas gramaticales (signos de puntuación: punto, coma, guion, dos puntos, raya, signos de entonación, paréntesis y comillas) y ortográficas” (con especial atención a la acentuación). Y también en los estándares del bloque cuarto: “Conoce las normas ortográficas y las aplica en sus producciones escritas”. Por su parte, el BOJA añade a dichos bloques la redacción de borradores para reflexionar sobre las normas ortográficas, corrigiéndolas previamente a su versión final clara y legible. Este aspecto por ciclos queda organizado de la siguiente forma:

- Primer ciclo (bloques de contenidos tercero y cuarto): aplicación de normas ortográficas sencillas (mayúsculas y separación de palabras), aplicadas a las

palabras de uso habitual; y signos de puntuación (punto, coma y signos de entonación: saber identificarlos).

- Segundo ciclo: mismo contenido que en el ciclo anterior en ambos bloques, pero con indicadores de evaluación distintos: “usa un vocabulario apropiado, atendiendo a los signos de puntuación, las reglas de acentuación y ortográficas en los textos que produce”. Es decir, el objetivo sigue siendo la aplicación pero mientras que el primer ciclo se centraba en la identificación y el uso sencillo en palabras habituales, en el segundo ciclo se trabaja ya con un pequeño vocabulario ortográfico enfocado a su uso.
- Tercer ciclo: los objetivos y contenidos del tercer bloque se enfocan en el respeto y consolidación del uso adecuado de las normas lingüísticas en cualquier soporte escrito (carta, correo electrónico, etc). Y el bloque cuarto incluye el uso adecuado de todos los signos de puntuación mencionados anteriormente en los estándares de aprendizaje evaluables generales de la etapa Primaria, junto con “el interés por la búsqueda de la correcta ortografía de las palabras, usando diccionarios en diferentes formatos, para mejorar sus producciones y favorecer una comunicación más eficaz”, apareciendo de nuevo el carácter procedimental del aprendizaje ortográfico que se ha seguido durante todos los ciclos, añadiendo aquí un instrumento de búsqueda como es el diccionario.

El currículum oficial de España (BOE) y el propio de Andalucía (BOJA), recogen de esta manera los contenidos, objetivos y estándares de aprendizaje evaluables de ortografía que se trabajan en Educación Primaria con un carácter global e integrador. Sin embargo, Sonia María Mojen (1989) añade un aspecto que no está contemplado en el currículum, puesto que ya sería competencia de los centros educativos: ¿debe un alumno ser reprobado por sus errores ortográficos? Quien responde afirmativamente, sostiene que solo el ingreso en la norma culta ayuda a un posible proceso de ascenso en la escala social. Y quien responde negativamente, considera que el alumno, aun presentando errores ortográficos, puede evolucionar en los demás contenidos de aprendizaje. La autora anexiona también al respecto sobre la elección de una u otra respuesta que la lengua es una convención impuesta por la clase o grupo que detenta el poder económico, social y político; por lo que el alumno aprende una convención ortográfica por cuestiones de supervivencia económica. Y la escuela, por su parte, reprueba a los alumnos que no cumplan con dicha convención, normalmente pertenecientes a clases desfavorecidas, dejando así al descubierto la discriminación social que el código lingüístico implícitamente origina en su puesta en práctica.

Teniendo todo esto presente podemos esbozar seis principios generales para la didáctica de la ortografía, basándome en Gómez Camacho (2007):

- 1) La ortografía es, sobre todo, un problema de actitud: no tiene sentido el trabajo sobre la competencia ortográfica si no se tiene el convencimiento de que las faltas de ortografía dificultan la comunicación. Por ello es importante que toda la comunidad educativa, empezando por el profesorado, valore la ortografía.

- 2) Los rasgos dialectales de las hablas andaluzas condicionan los errores ortográficos de un porcentaje significativo de estudiantes. A estas faltas no se les aplica ninguna regla ortográfica, por lo que deben enfocarse desde un nivel fonográfico que permita una pronunciación en andaluz estándar. La expresión oral condiciona la expresión escrita, pero en ningún caso es aceptable una consideración negativa de los rasgos dialectales.
- 3) Una escasa competencia en la comprensión lectora no justifica la insuficiencia ortográfica, puesto que en la mayoría de los casos existe una escasa relación entre ambas competencias.
- 4) No se debe relacionar la ortografía únicamente con los contenidos gramaticales, ya que se estaría limitando el buen uso de la competencia expresiva escrita al ámbito de la Lengua, excluyendo a las restantes áreas de conocimiento a las que, como menciona el currículum, deben gozar de un carácter global e integrador.
- 5) La ortografía debe estar directamente relacionada con el vocabulario expresivo o de comunicación. Esto hace alusión al vocabulario más frecuentado en los alumnos, dependiendo de sus características, nivel educativo, contexto socio-cultural en el que se halle, etc, dotando así de utilidad real el uso de la ortografía.
- 6) Los principales errores ortográficos se deben en la mayoría de los casos a desatención por parte de los alumnos. A pesar de ello, es importante indagar en las posibles causas que originan las faltas antes de intervenir con propuestas o estrategias didácticas.

La cuestión ahora es conocer si se están dando o no dichos principios en las escuelas de Primaria. Pues la enseñanza de la ortografía tiene que contextualizarse dentro de los aprendizajes del alumnado a través de unos métodos que el profesor previamente establece (Fernández-Rufete, 2015). Los enfoques de enseñanza que éste ha ido adoptando para trabajar la ortografía en el aula son:

- Tradicional: es el más empleado por el profesorado. Se basa en la transmisión verbal de reglas, el error-corrección-sanción, repeticiones, automatización de la escritura y práctica a través de ejercicios fonotécnicos del libro de texto en la mayoría de casos, cuadernillos o fichas, promoviendo todos ellos la automatización (Fernández-Rufete, 2015). Este enfoque evita el error ortográfico pues lo considera una inadecuación. El docente se encarga de controlar el nivel de logro y de corregir los errores (Díaz Perea, 2008).
- Socio-constructivista: se basa en la construcción comunicativa, donde los errores se transforman en un elemento para aprender; es decir, se enfoca en los procesos de comprensión y producción textual (Fernández-Rufete, 2015). Este enfoque fomenta la autonomía del alumno y apela a su responsabilidad, por lo que el docente solo corrige aquello que el alumno pueda aprender y sugiere propuestas de mejora para que reflexione (Díaz Perea, 2008).

- Comunicativo-funcional: la ortografía aquí recibe un tratamiento contextualizado dentro de la comprensión y la expresión escrita, a través de situaciones comunicativas en la que los alumnos ponen en juego sus conocimientos en la revisión de sus propios textos (Fernández-Rufete, 2015).
- PNL (Programación Neurolingüística): se trata de un nuevo enfoque de la comunicación creado por Richard Bandler y John Grinder, en el que se tiene en cuenta el sistema nervioso (neuro), el lenguaje (lingüística) y los esquemas mentales de comportamiento (programación) para desmenuzar los procesos mentales que usa un alumno con buena ortografía y poder ser enseñados. Dicho proceso en aquellas personas con buena ortografía consta de tres partes que ocurren de forma inconsciente (Gabarró & Puigarnau, 2010):
 - Buscar la imagen mental de la palabra escrita cuando la oyen o dicen; mientras que los que tienen mala ortografía suelen tener en mente el referente o repiten en voz alta la palabra sin éxito.
 - Notar si la imagen mental que tienen de la palabra es lo bastante buena como para escribirla con plena seguridad; y ante la duda, consultar el diccionario o preguntar a alguien.
 - Escribir la palabra cuya imagen tienen almacenada en su mente y que han reconocido con plena seguridad.

A pesar de todos estos enfoques, aún no se ha encontrado el más apropiado y eficaz para enseñar ortografía. Sin embargo, como se ha mencionado, sigue siendo el método tradicional el más empleado, pues el 98% de profesores entrevistados en investigaciones, admiten seguir esta metodología, basada en dictados, el estudio de las normas ortográficas presentadas por el libro y la ejercitación de las mismas (copia de textos) (Díaz Perea, 2008). Los recursos que esta metodología utiliza aún se pueden ver en las prácticas docentes de hoy en día, por lo que no estaríamos hablando de un método obsoleto en cuanto a uso en las escuelas de Primaria. Dichos recursos de los que se vale son los siguientes (Dido, 2001):

- Copia de textos o escritura repetida de la palabra corregida: esta técnica hace que el alumno olvide el modelo y vuelva a escribir la palabra según la representación mental de la misma que haya automatizado. Esto se debe a que en las copias, el alumno hace un uso involuntario de la escritura que en otros contextos más motivadores no se da. Por ello, esta técnica lo que hace es perpetuar las faltas (Rivas & Fernández, 2013).
- Dictados: normalmente se corresponden con textos que contengan una serie de vocablos específicos que el profesor previamente haya seleccionado para trabajarlos. El problema en la mayoría de los casos es que tanto la temática como el vocabulario empleado se escapan de los intereses o el léxico de los alumnos, y por consiguiente la comprensión se hace muy difícil (Esteve & Jiménez, 1988). Además, el uso que se le da al dictado, el cual radica en su

propia estructura, suele ser el principal problema que causa que en lugar de corregir faltas, estas se repitan en el procedimiento mismo de dictar; pues, al obligar al alumno a escribir una u otra palabra en caso de dudas, se le fuerza a escribir con rapidez llevándolo en la mayoría de los casos, al error. Esta práctica junto con la de dictar palabra por palabra o la de hacer labiodental la «v», no corrigen errores, sino que tapan un falso aprendizaje de la separación de palabras y del uso de la «b» y «v», respectivamente (Rivas & Fernández, 2013). Esta práctica de tipo punitiva, tal y como afirman Esteve & Jiménez (1988), favorece la automatización del error. Ante lo cual, Rivas & Fernández (2013), añaden una nueva concepción del dictado mucho más pedagógica: el alumno debe, previamente al dictado, conocer el texto leyéndolo, analizando posibles dificultades, trabajando la comprensión lectora, practicando rítmicamente las uniones-separaciones de palabras y los signos de puntuación. De este modo, el dictado se convierte en un refuerzo de las palabras bien escritas, analizando críticamente los escritos.

- Memorización de las reglas: el contenido de la enseñanza de la ortografía ha estado constituido por una serie de reglas ortográficas fijadas por la RAE. En las escuelas, la enseñanza de todas estas reglas resulta un bagaje tanto excesivo como inútil, por lo que solo unas cuantas suelen constituirse como objeto de enseñanza en las aulas (Ruíz de Francisco, 1994). Aun así, el aprendizaje memorístico por parte del alumnado de dichas reglas ha sido el origen de numerosas frustraciones dada la ineficacia para la eliminación de faltas de ortografía. No obstante, podemos hacer mención a unas pocas reglas que por el contrario sí que resultan útiles para la buena escritura: uso de mayúscula, «m» delante de «p» o «b», reglas sobre la utilización de la «r», *las palabras acabadas en «z» hacen el plural en «ces»*, etc. (Esteve & Jiménez, 1988). Por tanto, nos encontramos con que hay reglas ortográficas verdaderamente útiles para ser enseñadas, mientras que hay otras cuyo conocimiento resultaría innecesario. Ante la elección sobre qué reglas enseñar, Gómez Camacho (2007) añade una serie de principios: las reglas deben aplicarse al vocabulario expresivo escrito de cada hablante; a las faltas originadas por un aprendizaje incorrecto de cada regla concreta, es decir, errores pertenecientes a la ortografía arbitraria; y por último se aplican siempre que resulte útil en los textos escritos y se evoquen con facilidad. Ante esto último, puntualiza la recomendación de no improvisar reglas ortográficas o inventar falsas reglas, ya que generan más faltas de las que supuestamente evitan y resultan muy fáciles de memorizar pero muy difíciles de olvidar.
- Listas de palabras: se trata de memorizar palabras con dificultad ortográfica. Son palabras que pueden estar relacionadas con el léxico habitual del alumnado o no, por lo que, en caso negativo especialmente, el esfuerzo memorístico es grande mientras que la motivación al hacerlo, no. El resultado habitual suele ser que los alumnos se olvidan o se frustran ante la inutilidad de la memorización de palabras que a lo mejor casi nunca se encontrarán o usarán (Rivas & Fernández, 2013).

Estas son los recursos más comunes usados hasta la actualidad para trabajar la ortografía en las escuelas de Primaria. Pero no son los únicos. Dido (2001) añade otros: los juegos ortográficos (los más comunes son rellenar las palabras de un texto con una determinada grafía: «g» - «j», «b» - «v», etc.), uso del diccionario y otros menos comunes como la explicación y aplicación de la norma de forma inmediata a la detección del error. Por otro lado, Esteve & Jiménez (1988) incluyen algunas dispedagogías que se siguen dando en las escuelas como: errores pedagógicos, originados cuando el alumno aprende a escribir y el docente no le corrige las faltas porque “ya habrá tiempo para ello en cursos superiores”; o los defectuosos hábitos de estudio basados en la memorización sin el posterior uso reiterado en los escritos de los alumnos, entre otras.

El mal uso de todos los recursos anteriormente mencionados por parte de los docentes demuestra que los alumnos en lugar de escribir mejor, siguen reproduciendo las mismas faltas ortográficas. ¿Qué es lo que está fallando? Según Rivas & Fernández (2013), el problema está en que no se está teniendo en cuenta en primer lugar al alumno. Por ello, sugieren comenzar por el análisis y evaluación de los factores asociados al fracaso ortográfico. Se trata de tres aspectos centrados en analizar dónde se produce el fallo en el aprendizaje de la ortografía por parte de los alumnos. Pues de nada sirven los métodos si no conocemos dónde falla el alumno, el origen de su disortografía. Hemos analizado los errores más típicos que cometen los estudiantes y las causas por las que lo hacen. Pues bien, a continuación se incluyen aspectos enfocados en buscar el origen de dichos errores a través de una serie de pruebas o ejercicios. Sin más premisa, esos tres aspectos son los siguientes:

1) Aspectos perceptivos: se centra en tres tipos de percepciones:

- Percepción y discriminación auditiva y fonética: se evalúa la discriminación de diversos fonemas, entre ellos los más conflictivos como /p/ - /b/, /t/ - /d/. El sujeto debe diferenciarlos en fonemas aislados e incluidos en palabras.
- Percepción y discriminación visual: suele evaluarse mediante pruebas de discriminación fondo-figura, localización en palabras, etc.
- Percepción espaciotemporal: estiman el seguimiento de secuencias rítmicas y de configuración espacial (derecha-izquierda, arriba-abajo, etc).

2) Aspectos perceptivo-mnémicos: abarca dos tipos de memoria:

- Memoria auditiva: pruebas de reproducción de ritmos o repetición de letras y palabras.
- Memoria visual: se basa en la reproducción por parte del sujeto de un modelo gráfico (palabras o letras).

- 3) Aspectos lingüísticos: entre los que destaca el nivel de vocabulario del sujeto. Para evaluarlo, se sugiere pedirle que escriba sinónimos o antónimos de algunas palabras, campos de palabras, asociaciones, etc.

Como se venía diciendo, debemos considerar no solo la materia que se enseña, sino también el sujeto de dicho aprendizaje, el niño, y ello implica conocer los mecanismos por los que éste interioriza los conocimientos y, en el caso de la ortografía, de qué modo entra en contacto con los signos gráficos para comunicarse por escrito y cómo va ajustando poco a poco su escritura al sistema gráfico convencional de su propia lengua; creemos que una reflexión sobre su modo de aprender puede ayudarnos a orientar la enseñanza de la ortografía (Camps, Milian, Bigas, Camps & Cabré, 2007).

A este respecto, Díaz & Manjón (2013) afirman que aunque los niños no escriben de acuerdo con las normas ortográficas del español, construyen una serie de ideas e hipótesis que determinan sus producciones escritas. De este modo, a medida que el niño aprende, va reestructurando su sistema conceptual, pasando así de una *ortografía inventada*, donde el énfasis de los escritos está en el significado de lo que se escribe, a un léxico menos arbitrario, debido a que las correcciones de los maestros ayudan a que se den cuenta de que la ortografía no es variable. Por tanto, el niño aprende ortografía elaborando hipótesis sobre el funcionamiento del sistema de la escritura y sobre las regularidades y relaciones que descubre en él (Camps, Milian, Bigas, Camps & Cabré, 2007). Se puede decir en resumen que, al igual que a hablar se aprende hablando, a escribir se aprende escribiendo. Esto no significa dejar que el niño escriba mal, pues como ya se ha comentado en párrafos anteriores, esto no se debe hacer; sino en su lugar y como se venía diciendo, saber por qué lo ha escrito mal y trabajar a partir del error, que es justamente lo que se persigue en este trabajo.

Ahora bien, como señalan Camps, Milian, Bigas, Camps & Cabré (2007), la enseñanza de la ortografía deberá integrarse en los procesos de aprendizaje del niño y no podemos esperar a que este aprenda unos conocimientos tan solo porque le hayamos dado un modelo correcto. El proceso de aprendizaje debe partir de los conceptos previos del estudiante para ser eficaz. Y la intervención del docente debe integrarse en dicho proceso. La función del maestro es entonces la de proporcionarle al alumnado las mejores situaciones de aprendizaje: situaciones reales de escritura e instrumentos de apoyo para resolver los problemas ortográficos que se encuentren. Fernández-Rufete (2015) anexiona otra labor docente como es la de darle un carácter multidisciplinar a la ortografía, pues se debe trabajar en las restantes áreas de conocimiento y no solo ceñirla a la asignatura de Lengua Castellana y Literatura. Para ello, el docente es aconsejado para que use más de un método o estrategia didáctica con el objetivo de controlar el mínimo número de faltas de los alumnos e incrementar el tratamiento global del contenido.

Por ello, los recursos didácticos recomendados para trabajar el contenido ortográfico de la forma más eficiente posible, nos encontramos:

- Inventarios cacográficos: se trata de un pequeño vocabulario en el que cada hablante anota las palabras en las que ha tenido dudas o ha cometido errores al escribir. Este enfoque se basa en la evidencia de que no todas las palabras se utilizan con la misma frecuencia, lo que implica que las dudas en la escritura

de palabras muy frecuentes provocarán más faltas de ortografía que las que afecten a palabras que apenas se utilicen en la escritura (Gómez Camacho, 2007). Por ello, este recurso se enfoca en aquellas palabras de uso más frecuente.

Otros autores como Esteve & Jiménez (1988), añaden variantes a este recurso para poder usarse de diversas maneras en un aula:

- Escritura del vocabulario cacográfico colectivo en el encerado: el profesor va escribiendo los vocablos en los que los alumnos se equivoquen con más frecuencia. Una vez incluidas, puede realizarse un breve análisis sobre la forma como se escriben (reglas ortográficas estudiadas). Las palabras, siempre a vista de los alumnos, son recordadas cada vez que surjan en alguna actividad. La lista del encerado se irá modificando semanalmente a medida que los alumnos dejen de cometer errores, sustituyéndose así por otras nuevas palabras usadas por ellos.
- Listado cacográfico en el cuaderno del alumno: consiste en que el alumno apunta en la última página de su cuaderno los errores ortográficos de sus propios escritos. Esto hace que el alumno revise lo que ha escrito, y al profesor para detectar tipos de errores (naturales o arbitrarios).
- Fichero cacográfico: el docente recopila las faltas de ortografía más frecuentes de sus alumnos y las apunta individualmente en una ficha de cartulina mediana. En una carilla se escriben las palabras de forma correcta y en la otra la misma palabra, pero omitiendo el grafema donde se haya cometido el error; por ejemplo: hierba / Hier_a. Si el vocablo lleva H se omitirá la vocal principio de palabra; por ejemplo, _rmano (hermano), zana_ria (zanahoria). Se realizan tantas fichas como errores en una misma palabra: avia (había). Los alumnos pueden incluso acompañar las fichas con dibujos mnemotécnicos con cada palabra para facilitar el aprendizaje de su escritura. El número de fichas variará según el curso, siendo entre cuarenta y cincuenta la media del tercer ciclo de Primaria. La técnica consiste en que el alumno coja una ficha, la lea y escriba en su cuaderno y se autocorrija mirando el reverso. Si es correcto, se aparta; si es incorrecto, se vuelve a colocar al final de la lista para proceder a repetir con aquellas palabras falladas en la primera ronda. Así hasta que todas las palabras sean escritas correctamente. Este ejercicio puede trabajarse también por parejas o en grupo, modificando su objetivo, como por ejemplo, el aprendizaje de reglas concretas o la separación de sílabas en las fichas para aprender las reglas de acentuación. En el caso de las palabras homófonas, se presentarán en fichas individualizadas junto con imágenes o refuerzos mnemotécnicos en ambas para diferenciarlas; por ejemplo: yo echo/hecho vino en el vaso (en una carilla); echo (de tirar) / hecho (de hacer) (en el reverso).

Con este recurso, la ortografía se convierte en algo accesible, acercando a cada hablante el objetivo de escribir sin faltas (Gómez Camacho, 2007).

- Separación de palabras: tiene doble finalidad: correctiva para un alumno o un grupo reducido, o preventiva, común a todos. Se debe comenzar por el

correcto aprendizaje de las palabras en frases sencillas: separar un modificador de su núcleo, el determinante artículo de los sustantivos, un pronombre del verbo, etc. En todos ellos es conveniente trabajar el ritmo de la frase: dando una palmada al pronunciar cada palabra, exagerando los silencios entre vocablos, etc. Para aquellas estructuras en las que los alumnos cometan más errores, se diseñarán unas plantillas pensadas para que el alumno pueda formar una serie indefinida de oraciones distintas. Ejemplo de plantilla (Esteve & Jiménez, 1988):

Me	voy	a la	calle
		al	fútbol
	

Este recurso no solo sirve para corregir faltas originadas por la separación o unión de palabras en una frase, sino que también puede tener más variantes, tal y como se aprecia en el ejemplo de la plantilla: uso de preposiciones con artículos femeninos/masculinos, singular/plural, etc.

- Memorización de reglas ortográficas: la enseñanza de las normas no debe quedarse en el enunciado que comprende, pues algunos, por simples que parezcan, pueden llevar al error; por ejemplo: “antes de «p» y «b» se escribe «m»”: hay palabras que antes de «p» y «b» llevan otras letras, como son *capa*, *esbelto*, etc; en algunas frases no se escribe «m» antes de «p» y «b», sino «n», como en “*sigan bien*”, “*pan para ti*”, etc; y otras confusiones más. Por tanto, es muy importante detallar las excepciones de cada regla, ajustando el enunciado de cada norma que se enseñe; así, siguiendo con el ejemplo, quedaría: “en ninguna palabra de nuestro idioma existen los grupos «np» ni «nb»”. Si son demasiadas, se usarán solo en las palabras más frecuentadas por los alumnos. Es importante recordar que las normas deben estar asociadas a una necesidad expresiva, no enseñar la norma por la norma misma. Por último, se recomienda no apabullar, sino dosificar las normas semanal o mensualmente según necesidades (Dido, 2001).
- Familias léxicas: este recurso favorece la flexión morfológica y los mecanismos léxicos de derivación y composición sobre la práctica efectiva de la comunicación escrita, pues las palabras aparecen descontextualizadas. Pero por otro lado, este recurso resulta muy útil para trabajar las faltas originadas por pronunciación dialectal de los hablantes andaluces. Por ejemplo: formar sustantivos derivados de verbos como “instruir, colaborar, inyectar, etc” y construir oraciones con ellos (ejercicio para corregir el seseo en palabras escritas) (Gómez Camacho, 2007).
- Juegos ortográficos: favorecen una actitud positiva hacia la ortografía y permiten un aprendizaje lúdico y no tan memorístico. Algunos ejemplos de juegos son: sopa de letras, crucigramas, cadena de palabras, el ahorcado, etc. Pero hay que tener en cuenta que los juegos de ortografía han de tener un objetivo muy claro y tener relación directa con la producción de textos propios,

pues de lo contrario, no serían más que meros pasatiempos alejados de la verdadera meta didáctica: escribir correctamente (Gómez Camacho, 2007).

El dictado también se incluiría como recurso didáctico siempre que se trabaje de una forma adecuada y no como tradicionalmente se ha venido impartiendo en metodologías tradicionales ya comentadas.

Estos recursos deben usarse acordes a un sentido lógico, dependiendo de cuáles sean las necesidades del alumno; pues no es lo mismo cometer faltas por factores que afecten a la percepción lingüístico-auditiva, que por desconocimiento de la regla de las mayúsculas, por ejemplo. En cuanto a este último tipo de error, y dando por hecho que el alumno posea las perfectas cualidades relacionadas con los factores ortográficos, Rivas & Fernández (2013) proponen diversos ejercicios correctivos dependiendo del tipo de ortografía que origine el error:

- Ortografía natural:
 - Sustitución de un fonema por otro: hacer una demostración del modo de articulación de cada fonema por separado, reconocerlo al oírlo en diferentes palabras y asociar el fonema-grafema correspondiente (discriminación de cada fonema individual). Y para diferenciarlos juntos, se usarían pares mínimos, haciendo hincapié en la pronunciación de cada uno; por ejemplo: peso/beso.
 - Sustituciones de letras similares: describir verbalmente las letras que se confunden, por ejemplo, «p» - «b», «q» - «d»; manipular con las letras mediante el recortado, el dibujo, etc; y reconocer las letras en palabras y frases (al principio se pueden resaltar con colores distintos para cada letra).
 - Omisiones y adiciones: vivenciación de las letras o sílabas que se añaden u omiten, mediante la escritura por parte del alumno de las palabras donde se dé el problema, y posteriormente mostrarle la palabra bien escrita para que identifique así el error. Una vez identificado, se procederá con la pronunciación del alumno de todos los fonemas que lea para evitar futuras confusiones hasta que se interioricen.
 - Inversiones y rotaciones: escucha y lectura lenta de cada sílaba invertida; reconocimiento de qué sílabas o fonemas oye antes; tablas con sílabas parecidas para que el alumno identifique algunas (por ejemplo pra-par-pre-pra... y rodear la sílaba pra); y la posterior escritura de palabras con esas sílabas.
 - Uniones y separaciones: realizar ejercicios rítmicos, como dar una palmada tras cada palabra o hacer silencios entre palabras; darle frases o textos sin espacios para que el alumno las separe.
- Ortografía visual:

- Palabras que admiten doble grafía («b» - «v», «y» - «ll»): aquí se incluirían varios recursos anteriormente mencionados: el inventario o fichero cacográficos, y las familias léxicas.
 - Fonemas que admiten dos grafías según vocales («g» - «j», «c» - «z»): discriminación de sílabas según suenen igual o no, pues también depende del factor auditivo (por ejemplo: «ga», «gue», «go», «gi»...); memorización de las secuencias de sílabas para que pueda identificarlas o evocarlas en la escritura; y acudir de nuevo al fichero cacográfico.
 - Omisión-adición de «h»: se sigue el mismo procedimiento que con las palabras que admiten doble grafía.
- Ortografía de reglas: las más destacadas son:
- Letras mayúsculas: escritura de nombres propios, detección de errores en palabras o frases escritas con minúsculas cuando deberían ir en mayúsculas.
 - «m» antes de «p» - «b»: aquí se haría uso del recurso de memorización de reglas o completando palabras con «n» o «m».
 - Sustitución de «r» por «rr»: ejercicios de pares mínimos (caro-carro), comparando cada sonido en voz alta, usando el recurso de memorización de reglas, completar palabras con «r» o «rr», etc.

Es importante puntualizar que todas estas técnicas ortográficas junto con los demás recursos, no deben aplicarse a la totalidad de las faltas de un alumno, sino solo a las que cometa con más frecuencia, como ya se explicaba en párrafos anteriores; pues como bien dice Montserrat Bigas (1996), es más sencillo si el alumno sabe qué faltas son las que tiene que prestarle más atención sobre otras, sabiendo que no son las únicas que comete. De esta manera, dosificamos la ortografía para que su comprensión de por qué se escribe mal y su posterior corrección reflexiva y práctica, sea más sencilla para el alumno.

Por otro lado, otros autores como Camps, Milian, Bigas, Camps & Cabré (2007), proponen ejercicios más motivadores para trabajar todo lo anterior; como por ejemplo, el aula-taller de lengua, en la cual se necesita de material de consulta, de trabajo sistemático y material para la automatización y ejercitación, en los que estaría bien que los alumnos colaborasen. Entre las técnicas que proponen podemos encontrar cierto parecido con algunas otras ya mencionadas con anterioridad, como por ejemplo una libreta de consulta ortográfica o las fichas de consulta, que son similares a las variedades de inventarios cacográficos (en inventarios individuales en el cuaderno del alumno o en ficheros cacográficos). En cuanto a estos últimos, los ficheros, estos autores (2007) proponen una variante, a la que denominan logogramas, en la cual no solo se escribe la palabra aislada, sino también va acompañada de un par de oraciones; así por ejemplo, en una ficha para practicar “a ver”, se incluirían: “Fue a ver

a su tío”; “A ver si corres más”. El motivo de este recurso es que los alumnos a menudo no solo tienen dificultades con la palabra en sí, sino a la hora de escribirla en combinación con otros términos de igual o parecido sonido; es decir, en el caso del ejemplo anterior, los alumnos no saben cuándo se escribe “haber” y ‘a ver’ en las oraciones. Por ello, este recurso sirve para clarificar con un par de oraciones el uso de cada término.

Por lo demás, en el taller nos encontramos con otras propuestas para las técnicas ya mencionadas, en especial para el fichero cacográfico, como la caja de palabras, en la que, al igual que en la actividad individual de cada alumno escribiendo la secuencia de palabras de cada ficha hasta escribirlas todas bien, estos autores (2007) sugieren como variante clasificar las fichas según colores: rojo para las que se hayan escrito mal y verde para las escritas correctamente. Así hasta que los alumnos tengan todas las fichas en el casillero verde. Y como novedad sugieren la técnica del “error creativo”, la cual se trata de escribir una frase graciosa con los errores ortográficos cometidos con el objetivo de separar el error en el significante de su significado; por ejemplo, “cuando en el jardín hay «cespe» en lugar de «césped», debo regarlo rápidamente para que le crezca la «d»”.

Y por último en cuanto a técnicas recomendadas, otras autoras como Sonia María Mojen (1989) proponen la elaboración de textos espontáneos, no para ser corregidos, sino como elementos que muestren el resultado final de las hipótesis que los alumnos han llevado a cabo a la hora de redactarlos. De la misma manera, también propone la reflexión en el alumnado para que diferencien el lenguaje escrito del oral a la hora de escribir ciertas palabras; muy útil para trabajar las variedades dialectales en el aula, con palabras que en nuestro caso por nuestra pronunciación andaluza se dicen de una forma y se escriben de otra. Y muy destacable de esta autora es su mención a trabajar cada grupo de errores ortográficos usando técnicas distintas, en las que se propicie el trabajo cooperativo, pues como dice el refrán *vemos la paja en el ojo ajeno pero no la viga en el propio*, entonces es probable que los alumnos detecten las faltas de los demás pero más complicado que perciba las suyas. Además, el trabajo cooperativo favorecerá la reflexión grupal antes mencionada que se pretende lograr para mejorar la ortografía, lo cual es nuestro principal objetivo.

Una vez sabemos cuáles son las mejores técnicas y recursos didácticos para trabajar la ortografía de la forma más eficiente posible, procederemos a exponer cómo se evaluaría dicho contenido.

Para Camps, Milian, Bigas, Camps & Cabré (2007), existen dos tipos de evaluación que, a su vez, se ven reflejados en la ortografía. A saber:

- Evaluación cuantitativa (el error como sanción): el progreso del alumno se mide en el número de errores que cometa: a menos faltas, mejor será su valoración. Cada falta tiene un valor negativo que se suele ir restando de la valoración final del escrito (empezando a valorar desde el diez). Es la forma más usada y tradicional de evaluar el contenido ortográfico en las aulas. Sin embargo, y con respecto a esta forma de evaluar, yo estoy de acuerdo con estos autores en que el hecho de no haber cometido ninguna falta en un escrito no es garantía de que se hayan asimilado y automatizado las normas, pues es posible que en

otras ocasiones (textos espontáneos o situaciones de fatiga escrita), las faltas vuelvan a ser abundantes. Por tanto la idea de sancionar el error no es una garantía de que el alumno haya aprendido a escribir mejor.

- Evaluación cualitativa (el error como fuente de información): se basa en mostrarle al alumno sus errores para que reflexione sobre sus hipótesis sobre los mismos; es decir, el alumno estaría construyendo su propio aprendizaje a través de lo que ya sabe, sus hipótesis a la hora de escribir una determinada palabra, y luego mediante la comprobación verificará si su hipótesis estaba bien fundamentada o no. Además, para este tipo de evaluación, Camps, Milian, Bigas, Camps & Cabré (2007) incluyen una tabla clasificatoria de los errores obtenidos: errores de ortografía natural (perceptiva), arbitraria (de reglas) y, aunque incluido de forma implícita, errores de ortografía visual (PNL). Esta clasificación de los tipos de errores cometidos por el alumno deberá incluir también la frecuencia con que se haya producido el error, pues será de crucial importancia a la hora de determinar qué errores se deben trabajar más. Y lo mismo ocurre con el motivo; es decir, si para trabajar con una determinada técnica metodológica primero hay que tener en cuenta los motivos por los que el alumno ha cometido la falta, a la hora de evaluar los escritos, también; pues dependiendo de si se ha equivocado por un despiste o por desconocimiento de las reglas, se deberá trabajar de una forma u otra en metodologías futuras (Camps, Milian, Bigas, Camps & Cabré, 2007). Por todo esto, podemos afirmar que este tipo de evaluación es el más adecuado para el contenido ortográfico.

Ahora bien, no solo es importante determinar el tipo de evaluación a seguir, pues también son necesarios los instrumentos para que dicha evaluación tenga lugar. Por ello, Ruíz de Francisco (1994) destaca tres:

- 1) El dictado: en este contexto evaluativo, el dictado se usaría como instrumento de comprobación, no de adquisición de ortografía; es decir, tal y como se explicó en el dictado como técnica metodológica, se puede usar siempre que el vocabulario y el texto hayan sido aprendidos y trabajados en clase previamente.
- 2) La composición escrita: se trata de la libre composición por parte del alumno de un texto. Este instrumento suele ser muy útil en niños mayores de once años, pues demuestran su nivel de manejo de los signos de puntuación y de vocabulario.
- 3) Ejercicios con textos incompletos: puede ser eliminar palabras sueltas de un texto, o eliminar letras de palabras. En cualquier caso, se eliminarían palabras/letras que se hayan trabajado previamente (por ejemplo, palabras con «b» - «v», «a ver» - «haber», etc.).

Esta autora, además, aconseja no llenar el escrito de tachaduras o correcciones por parte del profesor al evaluar, sino de subrayar la oración o palabra para que el alumno reflexione sobre cuál ha podido el error y autocorregirse. Al respecto de esto último, Sonia María Mojen (1989) coincide con Isabel Ruíz (1994) en que la autocorrección o

autoevaluación por parte del alumno de sus propios escritos solo es posible si su grado de motivación hacia la ortografía es alto, pues así será más sencillo que se involucre en dicha tarea.

Por último, Ruíz de Francisco (1994) destaca a modo de conclusión tres aspectos fundamentales con respecto a la didáctica de la ortografía:

- a) Crear conciencia ortográfica: para ello, el docente debe ser el primero en poseerla, pues de este modo y solo así, podrá contagiar a sus alumnos de la misma, y lograr que éstos estén lo suficientemente motivados como para interesarse por el tema, buscar en diccionarios, revisar sus textos, etc.
- b) Tarea de prevención: es decir, que la ortografía debe tenerse en cuenta desde que los alumnos aprenden a escribir.
- c) Labor del equipo docente: aquí se elogia el trabajo de los docentes con respecto a la ortografía, como defensores de la persistencia del idioma escrito, pues se destaca tanto la tarea individual que cada profesor decide adoptar para su didáctica, como el rasgo común que todos ellos, los docentes, deben tener: enseñar deleitando.

En el último apartado se ha hecho mención a un aspecto que me gustaría destacar: el papel de los docentes como defensores de que el lenguaje escrito resista y “sobreviva” al paso del tiempo. Siguiendo esto, la ortografía sería el instrumento que hace que la lengua no solo la compartamos todos, sino que esta pertenezca a un sistema de códigos y normas concretas que la caracterizan, diferenciándolas del resto. Sin embargo, con esta concepción nos estaríamos olvidando de una nueva tipología textual que cada vez está cobrando más protagonismo, dada su rápida expansión: la alfabetización digital.

La alfabetización digital es el conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes necesarios para poder comunicarse efectivamente a través de las TIC (Cassany, 2002). Entre la variedad de características del lenguaje digital, destaco: la hipertextualidad, pues dicho lenguaje se compone básicamente de fragmentos autónomos conectados entre sí por enlaces o vínculos, rompiendo con la linealidad de la comunicación convencional; y los nuevos géneros textuales, es decir, los sincrónicos (chats) y los asincrónicos (correos electrónicos) (Cassany, 2002).

Si nos adentramos más en el lenguaje textual propiamente dicho, nos encontramos con lo que Carolina Figueras (2014) se refiere como ‘deformaciones textuales’, que se trata de los usos no normativos del lenguaje académico ortográfico, y más concretamente a lo que ella quiere referirse, al uso no estándar de los signos de puntuación. Con esto incluimos los textismos (“holaaa”), omisiones (“Ads” – adiós), dialectismos (“dice”), los emoticonos, etc. Para Carolina (2014), estas marcas, en especial el uso de las de puntuación, expresan actitudes proposicionales que pueden expresar diversos mensajes; por ejemplo la insistencia mediante la repetición de los

signos de interrogación. Según esta autora, a las nuevas formas de escritura convencional se les están uniendo los soportes digitales a la hora de crear comunicación e interacción. Pero aun así, enfatiza la puntuación como instrumento fundamental para crear significado textual. Esto quiere decir que incluso en el lenguaje digital debe haber un mínimo respeto por la norma académica para poder crear significado compartido en una comunicación digital. Este es el verdadero motivo de incluir el lenguaje digital en la temática ortográfica aquí presente: indagar una posible relación entre el lenguaje empleado en soportes digitales y la disortografía en los escritos académicos de los alumnos de Primaria.

Confío plenamente en que la mayor parte de las causas que originan la disortografía en los estudiantes de Primaria se deben a las causas ya expuestas en los inicios de esta conceptualización; sin embargo, no descarto que los textismos en los chats, tan comunes en los alumnos actualmente, puedan tener también cierta influencia en las causas de las faltas de ortografía.

Respecto a esto, Alejandro Gómez (2014) no solo puntualiza que en el caso del lenguaje digital no tiene sentido hablar de faltas de ortografía como tales, sino más bien de heterografías compartidas por el emisor y el receptor, dentro de un contexto electrónico (abaldado además por la RAE, siempre que se limiten a situaciones concretas de comunicación), sino que, además, añade el término “escritura disortográfica” para referirse a la discrepancia intencionada de la ortografía académica en contextos digitales (Internet, mensajes de texto, etc). Añade además que esta desviación de la norma culta se debe no al desconocimiento o desatención, sino al ajuste y la aceptación de los lectores por medios digitales; por tanto, y en lo que aquí interesa, asegura que no supondría ninguna amenaza para la ortografía académica (Gómez Camacho, 2014). Dicha afirmación vuelve a quedar patente en sus investigaciones posteriores junto con M^a Teresa Gómez del Castillo en dos mil quince primero y dos años más tarde, en el dos mil diecisiete; en ambas se analizaron los rasgos diferenciales de la norma escrita en conversaciones de la aplicación WhatsApp de estudiantes universitarios. Los resultados verificaron que, efectivamente, la norma digital en adultos no se relaciona con un incremento de faltas de ortografía en textos formales (Gómez Camacho & Gómez del Castillo, 2017) y que las mismas dificultades ortográficas se pueden detectar en ambos tipos de textos (académico y digital), por lo que dichas faltas no dependen del tipo de texto, sino de la formación del emisor (Gómez Camacho & Gómez del Castillo, 2015). Ahora bien, ¿y qué hay de los alumnos de Primaria? ¿Afecta el mismo resultado en los textos académicos a edades tan tempranas, en las que cada vez tienen más influencia las nuevas formas de escritura digital?

La respuesta a esa pregunta aún sigue un poco en el aire. A pesar de ello, ya desde dos mil cuatro, autores como Orlando Ortiz, ya hablaban de los desafíos que las TIC supondrían para el desarrollo del lenguaje en niños jóvenes, es decir, en edad escolar. Ante esto, afirma que los procesadores de texto pueden servir de ayuda para la buena ortografía en los alumnos, pues se señalan los errores y así el estudiante aprende qué errores comete y los corrige. Esta justificación me parece poco sostenible, ya que cualquier persona culta que acostumbre a escribir en procesadores puede comprobar que existen errores ortográficos que los procesadores no detectan, o neologismos aceptados que aún no han sido aceptados por el procesador y los señala como falta

cuando no es el caso. Además, el hecho de que el procesador señale el error, no conlleva que la persona que lo haya cometido sepa por qué ha fallado, sino que, simplemente, se limita a corregirlo con la forma automática que los procesadores facilitan.

Por otro lado, Orlando Ortiz (2004) hace mención a la posible influencia del registro tan coloquial usado en los chats de niños y jóvenes en textos académicos, los cuales recomienda que sean los docentes los que establezcan los contextos oportunos para usar ciertos registros; pero no aporta nada a la posible influencia en los textos académicos de la disortografía digital, a la cual se refiere como perjudicial para el desarrollo de la lecto-escritura, especialmente en los preadolescentes (Ortiz, 2004). Por tanto, ¿podría existir alguna relación negativa entre ambos escritos en alumnos de Primaria, siendo así la norma digital una de las causantes de la disortografía, o, por el contrario, se valen los mismos resultados separatistas que en las investigaciones a estudiantes universitarios?

Ahora bien, conocemos las investigaciones que relacionan la ortografía con la escritura digital, y las cuestiones que se plantean como hipótesis al respecto. Sin embargo, aún no se ha hecho mención alguna a lo que se lleva investigado en relación exclusivamente a metodologías didácticas para enseñar la Ortografía, que es lo que aquí se está tratando. Por tanto, me gustaría comenzar por las investigaciones de Ana Fernández-Rufete (2015), pues ella primero analizó los planteamientos didácticos que se llevan a cabo en aulas de Primaria para trabajar el contenido ortográfico. Se trata de una investigación descriptiva en la que se recogen datos a través de una encuesta con veinte cuestiones a responder con lo observado en las aulas de distintos centros educativos en el área de Lengua Castellana y Literatura. Los resultados de tipo cuantitativo (con porcentajes) concluyeron que el profesorado en general reconoce la importancia de la Ortografía como contenido a enseñarse no solo en el área de Lengua; pero, a pesar de ello y de la preocupación por el creciente aumento de faltas en el alumnado, siguen recurriendo a las mismas técnicas para trabajar el contenido, tales como dictados (sin previo trabajo y dedicación en clase), los copiados y el libro de texto. Sin embargo, también es destacable en dichos resultados, la creciente motivación por mezclar metodologías a la hora de trabajar la Ortografía y de usar textos propios del alumnado como “nueva” estrategia didáctica.

Con estos resultados, podemos tener un acercamiento de lo que se está trabajando en las aulas de la mayoría de centros educativos con respecto al contenido ortográfico que aquí nos compete. Esto nos sirve de base para tener una idea de lo que en realidad se trabaja en las aulas. Ahora bien, en cuanto a investigaciones con nuevas formas de enseñar la Ortografía, nos encontraríamos con metodologías más innovadoras pero llevadas a cabo con adultos con cierto nivel de estudios (graduado escolar), y otras llevadas a cabo con niños de Primaria.

La primera de las investigaciones anteriores, llevada a cabo por un grupo de investigación liderado por Isabel Ruíz de Francisco (1994) se basó en la enseñanza de la Ortografía a través de medios radiofónicos, en este caso, el sistema ECCA. Los niveles de ortografía que se trabajaron fueron: la palabra bien escrita, la oración (con los signos de puntuación bien colocados) y la ortografía suprasegmental (uso correcto de mayúsculas y acentos). La muestra, cubierta entera por personas adultas tanto de

zonas rurales como urbanas, con niveles básicos de estudios, se dedicó a hacer lecturas breves de textos y a la escritura constante y variada. El sistema radiofónico se usó para evaluar el proceso, el cual duró un curso entero de varios meses, pues se grabaron las clases para su posterior análisis. Las conclusiones se basaron en la frecuencia de la aparición de las faltas de ortografía en los sujetos antes y después de la metodología. Los resultados concluyeron que en la prueba final nadie cometió más de veintidós faltas, sino que se movían en torno a cifras menores de diez faltas, en comparación a más de la cuarta parte de la muestra que estaba en el nivel más alto de faltas (más de veintidós) en la prueba inicial; por lo que el número de errores bajaron considerablemente. Además, los alumnos mejoraron en todos los niveles ortográficos de los que se partía a inicios de la investigación. Por tanto, podemos afirmar que las nuevas formas de enseñar Ortografía, más allá de las ya expuestas en las técnicas y recursos didácticos aquí, funcionan y son más útiles que los tradicionales ejercicios ortográficos o los dictados sin previa preparación que tanto tiempo se han usado y se siguen usando para escribir mejor. Ahora bien, esta investigación, al centrarse en adultos con estudios primarios, no nos deja muy claro si dará el mismo resultado en niños de dicha etapa, pues aun no la tienen superada y su proceso de aprendizaje varía al estar en pleno auge; por lo que tal vez me hace pensar que no necesitarían tanto tiempo de curso para llegar a los mismos resultados finales.

Por otro lado, en cuanto al segundo caso con alumnos de Primaria, se trata de una recopilación de resultados y conclusiones de diez años de investigaciones (1967-1977) a niños de Primaria en materia de Ortografía, llevada a cabo por Elida Tuana, María A. Carbonell de Grompone y Elena Luch de Pintos (1980). Esta recopilación confirma que es imposible trabajar todas las faltas de los alumnos durante la etapa Primaria al completo, pues incluso al acabar Secundaria seguirán cometiendo faltas, debido a que el dominio ortográfico no evoluciona de forma paralela a los grados de enseñanza. Por lo tanto, un docente de Primaria no podrá lograr nunca el éxito total de la buena escritura académica en sus alumnos, pues la ralentización del proceso de adquisición y asimilación nos impide ver tan buenos resultados. Dicho esto, cabe esperarse que por muy buenos que sea los resultados, ello no implica que no vayan a volver a aparecer nunca más, pues para su eliminación total habría que esperar más años.

En cuanto a la metodología, se llevó a cabo la misma que aquí se ha enfatizado en técnicas y recursos, y se trata del uso de los textos propios y espontáneos de los alumnos para partir de base de las palabras que más usan y las faltas que más cometen. Por otro lado, también se usaron niveles de diferenciación ortográfica muy similares a los mencionados en la investigación anterior de Ruíz de Francisco (1994), partiendo de la palabra como un todo hasta los errores puramente ortográficos (acentos, mayúsculas, etc.). Para evaluar los textos de los alumnos, se usó un criterio que para ser del siglo pasado considero muy avanzado: tener en cuenta la cantidad de palabras bien escritas sobre las faltas cometidas. Es curioso que se hiciera esto, puesto que incluso hoy en día suele imperar en la mayoría de aulas justo lo contrario, enfatizar el error. Los resultados demostraron que no es tan importante la generalización con reglas si el error o la duda ortográfica solo recaen en palabras concretas; por lo que lo importante es centrarse en estas mismas, dejando a un lado el criterio de las reglas ortográficas en favor del criterio del uso de las palabras (Tuana, Carbonell & Luch, 1980).

Ahora que ya conocemos todo lo relevante acerca de la Ortografía, procederemos a detallar la metodología que se llevará a cabo para analizar las faltas más comunes en alumnos de Primaria, indagar sobre sus posibles causas y elaborar una propuesta didáctica para lograr una mejor escritura.

Metodología

La ortografía, como hemos podido comprobar en el marco teórico, incluye la recopilación de varios datos previos que hemos considerado como imprescindibles si queremos llevar a cabo una propuesta didáctica eficaz y adaptada al alumnado al que va dirigida. Por ello, esta metodología consta de dos vertientes:

- 1) Procedimiento: el objetivo de esta primera vertiente consiste en conocer qué faltas cometen más frecuentemente los alumnos y las causas que las originan. Por ello, esta vertiente se divide en dos partes:
 - a) Parte 1: Faltas y textismos: primeramente nuestro objetivo consiste en averiguar qué faltas cometen con más frecuencia los alumnos de Primaria en textos libres académicos y hacer una comparación entre éstos y la elaboración de un segundo texto basado en conversaciones de chat de forma libre, para comprobar la existencia o no de una interrelación entre las faltas de un tipo de texto y otro. Por otro lado, también es importante conocer qué metodologías se están llevando a cabo por los docentes para trabajar el contenido ortográfico.
 - b) Parte 2: Causas: una vez recopilados los resultados de los instrumentos de la primera parte, se analiza el motivo por el cual los alumnos han cometido las faltas. Se necesitan por ello, los resultados de la anterior prueba previamente a la realización de esta segunda para poder saber qué faltas cometen los alumnos y, a partir de las mismas, proceder a indagar en el origen del error en cada uno, pues, dependiendo de las causas, la metodología de enseñanza a llevar a cabo en la siguiente vertiente puede variar.
- 2) Propuesta didáctica: y por último, en base a los resultados del procedimiento completo, se procede a llevar a cabo una propuesta didáctica enfocada exclusivamente al contenido ortográfico.

La muestra con la que se llevaron a cabo estas tres vertientes metodológicas se trata de una clase de sexto de Primaria (entre once y doce años de edad) perteneciente al colegio público y bilingüe Blas Infante, en Alcalá de Guadaíra (Sevilla). Son veinticinco alumnos en total, de los cuales dos presentan necesidades

educativas especiales, puesto que una de las alumnas tiene un ligero retraso en su aprendizaje, mientras que otra alumna es de altas capacidades. Estas necesidades se han tenido en cuenta en la metodología, ya que previo a la realización de la misma, la pedagoga terapéutica del centro así como el tutor de la clase ofrecieron la información y pautas necesarias para poder adaptar los mismos instrumentos y llevarlos a cabo a todos los alumnos por igual. Por último, en cuanto al nivel que los alumnos poseen en el contenido a tratar, se trata de un nivel más bien bajo, debido a que presentan carencias en el área de Lengua Castellana y Literatura en general, y concretamente en la expresión escrita, incluyendo la ortografía.

Procedimiento. Parte 1: Faltas y textismos

Como ya se comentaba anteriormente, primero los alumnos realizaron dos textos: un primero simulando una conversación por chats de redes sociales (WhatsApp principalmente), basado en los criterios de Alcántara (2014), delimitando la conversación como unidad en función de la temática; y un segundo texto académico de temática libre, ambos con un mínimo de ciento ochenta palabras. Esta última prueba está basada en los indicadores de evaluación de la expresión escrita en el nivel B2 de lengua española del Instituto Cervantes (Instituto Cervantes, 2006).

Para analizar los datos, nos basamos en la Ortografía de la Lengua Española (OLE, 2010) para la recopilación de una serie de errores para los textos académicos:

	Número	Ejemplos
Representación de fonema vocálicos		
Fonemas consonánticos representados siempre por el mismo grafema o dígrafo /ch/, /d/, /f/, /l/, /ll/, /m/, /n/, /ñ/, /p/, /r/, /t/		
Representación gráfica del fonema /b/		
Representación gráfica del fonema /g/		
Representación gráfica del fonema /j/		
Representación gráfica del fonema /k/		
Representación gráfica del fonema /rr/		
Representación gráfica del fonema /y/		
Representación gráfica del fonema /z/		
Representación gráfica del fonema /s/		
Grafemas especiales <i>h</i> y <i>x</i>		
Signos ortográficos: la tilde		
Signos ortográficos: la diéresis		
Signos de puntuación		
Uso de mayúsculas y minúsculas		

Y también nos basamos en la propuesta de Alejandro Gómez, Coral Hunt y Andrés Valverde (2017) para clasificar los datos que se analizaron acerca de los textismos de la conversación:

Textisms
Emphatic repetitions

Keys
(Rep)

Examples
????, !!!!!,

- Inverted closing marks, repetition of one or more letters, emoticons emphatic repetition, interjection or onomatopoeias emphatic repetitions.		<i>vaaaale, amiiiiigo, ahhhh</i>
Omissions	(Short/Clipp) (PunOmi) (AccOmi)	<i>toy, te visto, tngo, nmbre</i>
- One or more letters by shortening, contraction, apocopation, syncope, apheresis, word reduction into consonant groups, joining two words -Punctuation marks total/partial omission - Tildes total/partial omission		
Non-normative graphemes	(NonstSpell) (Symb/Numb) (CapOmi)	<i>kien, shao, weno, p´ayá, txica, x favor, + cosas, da2, t veo, d nada</i>
- Non-normative use of k/ x/ sh/ w/ y/ i/ z, digraphs simplification, intentional mistakes - Homophone use of letters, numbers and mathematical signs - Capital omission		
Lexical textisms	(AccSty) (NewWor)	<i>asta, e pelao, ceño, improvisao, toas, torayá, pegá, ziii, dise, pfff, pirtii, sip, jartao, wasap, potito, lok</i>
- Dialectisms, regional varieties transcription, transcription of social and register varieties - Creation of new words, non-standard onomatopoeias or interjections, amalgams or conglomerations, foreign words, acronyms, non-standard initials or abbreviations		
Multimodal elements	(Mult)	
- Emoticons, stickers - Images - Audios - Videos		

Estos dos instrumentos se realizaron individualmente con cada alumno.

Por último, para analizar si la metodología de enseñanza de la ortografía en el aula se centraba más en el bloque tercero del currículum (comunicación escrita: escribir) o en el cuarto (conocimiento de la lengua), es decir, en un enfoque más gramatical o comunicativo, se realizó una entrevista al tutor-profesor de la asignatura de Lengua. Para ello, se siguió el siguiente instrumento para recoger los datos:

	Bloque 3	Bloque 4
Programaciones de área		
Programaciones de aula		
Observación en el aula		
Análisis de cuadernos		
Análisis del libro de texto		
Entrevista con el profesorado		
Entrevista con el alumnado		

Cabe mencionar que a nivel práctico, se realizó primero la conversación en un folio como si fuese un chat, y después el texto académico, debido a que los alumnos nunca habían tenido que realizar el primer tipo de texto y se previó que por ello, necesitarían más tiempo. No había límite de tiempo para escribir ambos textos, ya que, siguiendo las instrucciones de la pedagoga terapéutica, esto es recomendable para evitar desajustes con respecto a las alumnas con necesidades educativas especiales.

Procedimiento. Parte 2: Causas

El objetivo, ahora que sabemos qué faltas cometen con más frecuencia los alumnos, es indagar en las causas que originan dichas faltas. El motivo de hacer esto se debe a que en el marco teórico se explicaba que no es suficiente con saber qué faltas cometen más frecuentemente los alumnos, sino también conocer los motivos que las originan, pues nos estaríamos acercando así más al alumno, a sus ideas previas y, sobre todo, lo estaríamos centrando todo en él, que es lo más importante, pues es el verdadero protagonista del proceso de enseñanza-aprendizaje.

En los anteriores resultados se hacían hipótesis de los posibles motivos basándose en las veces que una misma falta se repetía o en si el alumno se autocorregía posteriormente con la misma palabra. Ahora nos disponemos a realizarle al alumnado una serie de pruebas individuales para analizar el origen de dichas faltas. Para ello, me voy a basar en la batería evaluadora de las habilidades necesarias para el aprendizaje de la lectura y la escritura de Benhale (Mora, J.A., 1999). Estas pruebas, como su nombre indican, sirven para determinar que un alumno está preparado o no para su proceso de lectoescritura; por lo que están destinadas para un receptor de edad comprendida entre los cinco-siete años. Sin embargo, el motivo de haber elegido este tipo de pruebas se debe precisamente a que, como se dijo en los resultados de la entrevista al profesor, los alumnos tienen un problema de base en la asignatura de Lengua, en especial en la gramática y, por ende, en la expresión escrita. Por ello, hago uso de este material y no de otro más avanzado, ya que al tratarse de un error de base, lo más seguro es que uno de las habilidades básicas de lectoescritura esté menos desarrollada o trabajada en clase. Aun así, estas pruebas no se han seguido en su totalidad, sino que se han seleccionado tres de ellas y se han modificado para adaptarse a la edad y dificultad de los alumnos de la muestra. Una cuarta prueba está basada en las pruebas de la Programación Neurolingüística (PNL) (Gabarró & Puigarnau, 2010), en concreto en las referidas a la imagen mental que cada persona se hace de las palabras que aprende e interioriza.

Dicho esto, estas son las cuatro pruebas que se llevaron a cabo:

- 1) Memoria Visual Inmediata (MVI): se corresponde con la octava prueba en Benhale. En el manual se le pide al sujeto que memorice visualmente una imagen y luego cuente todo lo que recuerde de ella. En esta prueba, se le enseñó a cada alumno una oración que debió memorizar visualmente durante el mismo tiempo que en la prueba original (unos cuarenta y cinco segundos), a excepción de la alumna con necesidad educativa especial, la cual obtuvo un

minuto y medio. Una vez pasado el tiempo, se le tapó la oración y debió escribir la misma en un papel. La oración fue leída en voz alta para que recordara cada palabra, ya que el objetivo no es que memorice la frase completa, sino que se fije en los signos de puntuación, tildes, mayúsculas, escritura de las palabras, etc, pues cuando fueron leídas no se dijo nada de esto; por ello, se les avisó previamente para que supieran en qué debían fijarse. En los Anexos (páginas 81-82) se incluyen las oraciones que a cada alumno le correspondió. En negrita están resaltadas las palabras o formaciones gramaticales que se corresponden con las faltas de ortografía del texto académico de cada uno. Están resaltadas en los anexos para que se sepa qué faltas son para cada uno, pero a los alumnos se les enseñó la oración sin resaltar nada.

Para valorar los resultados, en la prueba original usan un sistema de puntos, un punto por cada objeto recordado; en este caso, se le dará valoración “correcta” si escriben la frase completamente bien; la valoración será “regular” si escriben las palabras resaltadas bien pero el resto de la oración con faltas, o si escriben correctamente algunas de las palabras resaltadas pero no todas mientras que las no resaltadas están todas bien; y la valoración será “incorrecta” si ninguna de las palabras resaltadas están escritas bien, o si cometen faltas en algunas palabras resaltadas y en las no resaltadas.

El objetivo de esta prueba es diferenciar las faltas que los alumnos cometen por desatención en los escritos o por arbitrariedad, ya que al fijarse los alumnos detenidamente en los detalles de la oración que les corresponda, sabremos que, si la palabra está mal escrita, será una falta arbitraria, y si por el contrario la escriben bien, demostrarán que el error de esa palabra o palabras en la redacción de la parte 1, se debieron a desatención. De este modo, los resultados separarán ambos tipos de faltas.

- 2) Imagen mental (PNL): esta prueba es la única que no pertenece a la batería de Benhale. El objetivo es averiguar qué imagen mental tienen los alumnos de sus propias faltas, para saber si en el texto académico las cometieron de nuevo por despiste o desatención, o por desconocimiento de la regla. Para ello, se les mostró a cada alumno algunas frases con dos o tres opciones, según la palabra o formación gramatical y se le leyó cada frase en voz alta una sola vez. El alumno debía rodear la opción que mejor le sonara visualmente y justificar su elección oralmente. Para cada alumno hay tantas oraciones como faltas más repetidas hayan tenido en sus textos académicos, o simplemente en alumnos que se haya tenido dudas en los resultados de la primera vertiente sobre si las faltas se originaron por desconocimiento o desatención. Por ello, hay dos alumnas que no realizaron esta prueba, las número tres y siete, ya que sus faltas no son relativas a palabras o formaciones gramaticales, sino a signos de puntuación (comas) o a faltas por desatención que más tarde autocorrigieron en sus textos de la parte 1 y en la prueba anterior. El instrumento completo de esta prueba, incluyendo las preguntas clave que el alumno debe justificar se encuentran en el Anexo (páginas 82-85).

Cabe mencionar que para la justificación de cada opción rodeada, se incluye en los Anexos una serie de preguntas implícitas que cada alumno debe responder; en caso de que la justificación no incluya nada de esto, se le realiza las preguntas de forma explícita. Por otro lado, la recopilación de las justificaciones de cada alumno fue grabada pero solo la voz, para recoger con más precisión cada detalle.

Para evaluar esta prueba, se considerará como “correcta” si todas las opciones están bien rodeadas y justificadas; se considerará “regular” si lo que rodean está bien pero la justificación no es válida, o si algunas palabras están bien rodeadas; y se considerará como “incorrecto”, si ninguna de las palabras rodeadas están bien o de si solo algunas están bien pero ninguna justificación es válida. Para que la justificación oral sea válida, los alumnos deben hacer mención de las reglas que rigen cada palabra o formación gramatical, o hacer alusión a sus experiencias visuales con ellas, es decir, que las hayan visto más veces escritas de una forma concreta y por ello les suene mejor.

Esta prueba nos ayuda a conocer el origen del error en cada alumno porque de nuevo se le presenta otra oportunidad de elegir entre la opción correcta de varias palabras, y la incorrecta (la escrita por el mismo alumno en los textos propios de la parte 1). Así, ya no se trataría de reproducir lo memorizado visualmente antes, como es el caso de la prueba 1, sino de elegir lo que mejor le suene o recuerde el alumno. Dicha elección lleva implícitas numerosas decisiones internas que el alumno toma a la hora de rodear una u otra opción. Este dilema interno se explicita en las justificaciones que los alumnos den con respecto a sus respuestas. Por tanto, estas justificaciones no serán más que el producto de las hipótesis y teorías que cada alumno tenga en su mente a la hora de decidir cómo se escribe correctamente cada palabra a rodear. Estas hipótesis son la clave para averiguar el origen del error, pues nos confirmarán si se trata de una regla inventada, mal aprendida, mal aplicada, etc., o simplemente, un conjunto de experiencias en las que la grafía de algunas palabras hayan sido interiorizadas de una determinada forma. Por ello, sus propios testimonios son tan importantes, aplicando las preguntas para cada opción siempre que el alumno por sí solo tenga problemas para expresar su justificación.

- 3) Prueba de Vocabulario (V): en la batería de Benhale (prueba 4), esta prueba consiste en decirle al sujeto treinta conceptos para que los defina. Pero puesto que se trata de alumnos de once-doce años, se ha hecho una modificación de la prueba, que ahora consiste en decir tantos sinónimos como conozcan de “bonito” y de “tonto”; decir todos los antónimos que sepan de “triste” y “nervioso”; y decir tantas palabras como conozcan del campo semántico de las profesiones y de las herramientas. El objetivo de esta prueba es el mismo que el de la prueba original: conocer cuánto vocabulario conoce y maneja el alumnado. Pero, a diferencia de la prueba original, se pretende saber qué vocabulario usan cuando dudan de la escritura de una palabra compleja y recurren a buscar sinónimos o antónimos, o simplemente palabras del mismo campo semántico de la misma. Por ello, cuantas más palabras sepan, no solo

demuestran su rango de vocabulario, sino también, sus posibilidades para improvisar con otras palabras cuando la que quieran escribir en otros textos no la conozcan muy bien o duden de su correcta forma de escribirse. El alumnado en esta prueba no recibirá ningún tipo de ayuda de diccionarios o consultas orales, pues está pensada para que la responda con lo que ya sabe.

Para valorar esta prueba, se ha considerado como “aceptable” cuando han dicho más de dos palabras de cada categoría (sinónimo, antónimo y campo semántico) y para cada opción (cada palabra de la categoría); se ha considerado como “regular” cuando han dicho solo una palabra para cada categoría o también cuando en una categoría no hayan respondido nada pero en otras hayan dicho más de dos palabras; y es considerado como “inaceptable” cuando no hayan sabido decir ni una sola palabra para alguna de las categorías y el mínimo (dos) en las restantes, o casi ninguna en su totalidad.

Esta prueba ayuda a esclarecer si las faltas se debieron a que no suelen utilizar dichas palabras mucho en su vocabulario frecuente escrito o no. En caso de que no posean un amplio rango de vocabulario en las palabras seleccionadas, las cuales fueron las más utilizadas en sus escritos y por ello escogidas sobre otras, los alumnos son más propensos a cometer faltas, pues apenas tienen experiencias usando dichas palabras. Esto demostraría que las faltas se deberán a desconocimiento. Si por el contrario, sí que poseen un amplio rango de vocabulario en las palabras seleccionadas, las faltas que se cometan al escribirlas se deberán a arbitrariedad.

- 4) Prueba de Articulación (A): esta prueba es la misma que en la batería de Benhale (prueba 5), y consiste en que el alumno lea una secuencia de diez palabras (las mismas que en la prueba original; ver Anexo por la página 85 para ver la lista de palabras). Para ello, primero se les pronuncia en voz alta y despacio cada palabra, se les enseña las mismas para que se las preparen en unos segundos, y procedan a pronunciarlas. Una de las alumnas con necesidades educativas especiales contará con unos minutos más para prepararse las palabras. El objetivo que se persigue con esto es averiguar si el alumnado posee algún tipo de dificultad en la articulación y producción de algún sonido o mezclas de sonidos (dígrafos como «ns», «pr», «cl», etc.) o en sonidos fuertes (como la doble r o el mismo sonido al principio de palabra). Pero además, a estas diez palabras se les ha sido añadida dos frases nuevas: “la bicicleta. Las bicicletas”; ‘y así te van las cosas’. Estas dos frases añadidas cumplen el objetivo de saber si pronuncian todos los sonidos de la frase o, por el contrario, se saltan las /s/ finales; es decir, si siguen los principales rasgos dialectales cuando pronuncian algunas palabras, ya que esto, en caso de no pronunciarlas y sonar igual en la primera frase, puede ocasionar confusión a la hora de escribir en singular o plural; y en la segunda frase puede ser el origen de por qué algunos alumnos escriben “asín” en lugar de “así”. Es por esto, por

lo que se han incluido estas dos frases, para saber cómo las pronuncian y, a partir de ahí, determinar si puede haber una posible relación con las faltas o no.

Esta prueba nos ayudará a conocer si las faltas cometidas se deba a que los alumnos con posibles dificultades para pronunciar ciertas palabras o dígrafos hayan sido reproducidas por escrito tal cual ellos la articulan. Es decir, si un alumno en el dígrafo «ns», omite la «n», casi no pronunciándola, justificará que en su texto haya escrito “constantemente”, por ejemplo. Así las faltas de omisiones de algunas «s», por mencionar una de los textos de los alumnos, quedarán justificadas si se tratasen de una falta de pronunciación por causas dialectales.

Para evaluar esta prueba, se seguirá el mismo procedimiento que en la prueba original pero en lugar de puntos se valorará como las anteriores; es decir, se considerará “correcto” si cada palabra está bien pronunciada, sin saltarse sílabas o letras; si en alguna palabra (menos de cuatro) invierte letras, las repite o cualquier otra deformación, o incluso si se lleva más de tres segundos por cada palabra de más de seis sílabas, se considerará “regular”; y si pronuncia mal más de cuatro palabras, se considerará como “incorrecto”.

Propuesta didáctica

Esta vertiente se trata de una propuesta de intervención didáctica para trabajar el contenido ortográfico. El principal objetivo ahora es implementar una metodología didáctica basada en las descritas en el marco teórico, y teniendo como base las principales faltas recopiladas de los alumnos y las causas que las originan, para poder adaptar mejor cada sesión y actividades a sus necesidades y ritmos de aprendizaje, e intentar lograr una mejoría ortográfica que se verá reflejada en el aumento de las palabras bien escritas en comparación con las que inicialmente poseían.

Los objetivos concretos que se plantean para la unidad didáctica son los siguientes:

- ✓ Valorar la importancia de la Ortografía como elemento unificador del lenguaje, básico para la comunicación escrita y como asegurador de la perdurabilidad de la Lengua.
- ✓ Memorizar visualmente la correcta escritura de las palabras más difíciles para la mayoría del alumnado, así como conocer el motivo de la grafía de alguna de ellas.
- ✓ Diferenciar y comparar las series de fonemas con doble grafía que causen mayor dificultad en el alumnado.
- ✓ Deducir y reconocer algunas reglas ortográficas sencillas referidas al uso de las mayúsculas y las palabras con tilde diacrítica más usadas.

Los contenidos que se trabajan son:

- La importancia de la Ortografía más allá de la asignatura escolar.
- Las palabras claves principales, comunes a la gran mayoría del grupo-clase: “aunque”, “llegue”, “llegué”, “así”, “empiece”, “fui”, “fue”, “haya + participio”, “ha + participio” y “voy a + infinitivo”. Y otras más secundarias (la mayoría relativas a palabras con dificultad dialectal): “carné” (“carnés”), “en cuanto”, “fin de semana”, “pringada”, “bacalao” y “Colacao”.
- Las reglas ortográficas más relevantes, según sus faltas, en concreto: las mayúsculas, las palabras llanas, fonemas con doble grafía (en concreto con «g» - «j», «z» - «c»), algunas familias léxicas (cuya dificultad reside en el acento dialectal) y la tilde diacrítica (“mas” / “más”, “se” / “sé”, “mi” / “mí”, “sí” / “si”, “tu” / “tú” y “el” / “él”).
- El diccionario como principal medio para resolver dudas ortográficas.

La metodología que se lleva a cabo es una mezcla de varios de los estilos de enseñanza explicados en el marco teórico, puesto que se decía que no es ni más ni menos eficaz un método sobre otro, si no se adaptan al alumnado, y porque, generalmente, las fusiones de todos de forma coherente son más eficaces que centrándose en una sola metodología. Por ello, la metodología es tradicional, porque incluye el aprendizaje de algunas reglas de forma que el docente las expone y el alumno las interioriza para más tarde aplicarlas en los ejercicios; es socio-constructivista, porque se les presenta a los alumnos las palabras clave de forma incorrecta para que ellos mismos sean los que rechacen esa grafía y entre todos, lleguen a un consenso para averiguar la correcta escritura de las palabras y su justificación, siendo aquí el docente el que añada o censure por el momento más información sobre lo que el grupo-clase diga, es decir, sobre lo que estén dispuestos a interiorizar como nuevos conceptos ortográficos o no; es comunicativo-funcional, ya que los alumnos tienen la ocasión de experimentar situaciones en las que se demuestra la importancia de la ortografía para que exista comunicación y esta sea fluida; y es PNL, puesto que se les proporciona medios y estrategias para fomentar lo máximo posible la memorización e interiorización de la correcta grafía de las palabras clave. Estas estrategias consisten en colgar una tabla con las palabras clave en un lugar visible del aula (el tablón), así como cada uno tener la misma tabla en sus cuadernos pegada, para consultarlas en cualquier asignatura o situación de escritura.

La propuesta didáctica tiene una duración de cuatro sesiones, tres de ellas de noventa minutos y la cuarta de cuarenta y cinco, dedicando esta última a la evaluación final de la unidad. La organización y secuenciación de los contenidos en las cuatro sesiones es la siguiente:

- Sesión 1 (noventa minutos): los contenidos que se trabajan en esta primera sesión son: la importancia de la Ortografía más allá de la asignatura escolar; las palabras claves, comunes a la gran mayoría del grupo-clase: “aunque”,

“llegue”, “llegué”, “así”, “empiece”, “fui”, “fue”, “haya + participio”, “ha + participio” y “voy a + infinitivo”; y las reglas ortográficas más relevantes: las palabras llanas y la tilde diacrítica en las partículas interrogativas (“cómo”, “cuándo”, “quién”, “qué”, “dónde” y “por qué”).

Para abordar estos contenidos, se utilizó la siguiente presentación Power Point:

(Pinchar dos veces en la imagen para abrir el documento)



La diapositiva 1 es para que entre todos definan el concepto de ortografía. La segunda diapositiva es para que los alumnos se sientan identificados con la imagen y, a partir de ahí, reflexionen sobre la importancia de la ortografía de forma implícita y personal. Las diapositivas tercera, cuarta y quinta sirven para que los alumnos identifiquen motivos por los que defender una única norma ortográfica común a todos en la Lengua, es decir, para que valoren la ortografía. Además, se les añade un debate acerca de la cuestión social de la ortografía: se les invita a reflexionar sobre la relación existente entre la clase social de las personas y su nivel de ortografía, para que lleguen ellos mismos a sus propias conclusiones sobre el tema, el cual se debate en clase explícitamente. La sexta diapositiva sirve a modo de conclusión del debate y como la “constitución de la ortografía” que deben tener presente; por ello, analizarán el significado de cada frase de la imagen para que todos la comprendan al 100%. La séptima diapositiva incluye todas las palabras clave de forma errónea a la izquierda, para que entre todos decidan si son correctas o no y justifiquen su respuesta en ambos casos, para así llegar juntos a la correcta escritura de cada palabra (a la derecha). La diapositiva ocho es una imagen cuya estrategia implícita consiste en crear trucos mnemotécnicos para que los alumnos diferencien entre hay/ahí/ay. Y la diapositiva nueve incluye una regla ortográfica: la tilde diacrítica en “más” / “mas” con una frase para que la recuerden más fácilmente; y en las partículas interrogativas, de forma que se hace uso de una “norma” no catalogada por la Ortografía de la Lengua

Española (OLE), pero bastante útil para los alumnos, ya que cumple con los requisitos que se explicaban en el marco teórico para el uso de esta técnica de forma inventada: es llamativa y graciosa, y por lo tanto inolvidable, es fácil de recordar y se cumple en todos los casos de dudas que se quiera aplicar. Por último, la sesión termina con una cita sobre la temática: *nada puede hacerte perder credibilidad más rápido, y hacerte ver como un ignorante, que un error ortográfico* (Roslyn Petelin, profesora de escritura en Australia).

- Sesión 2 (noventa minutos): los contenidos que se trabajan en esta sesión son: los fonemas con doble grafía («g» - «j», «z» - «c»), algunas familias léxicas, las palabras claves principales y las secundarias, y la regla de las palabras llanas.

Para ello, primero se empieza por los fonemas con doble grafía con «g» - «j» y «z» - «c», escribiendo las secuencias vocales de cada una de ellas en la pizarra: «ga», «ge», «gi», «go», «gu»; «ja», «je», «ji», «jo», «ju»; etc. Una vez escritas, cada alumno debe decir en voz alta una secuencia completa; cuando termine, el compañero empieza la siguiente secuencia completa, y así hasta que todos hayan dicho una secuencia cada uno, repitiendo la misma varias veces, pero no consecutivamente. Una vez todos hayan dicho una secuencia, dicen una palabra que se escriba con cada vocal de las secuencias. Así ellos mismos se consigue que los alumnos se autocorrijan entre ellos cuando digan una palabra incorrecta con la grafía que le corresponda.

Después, para trabajar las familias léxicas con los rasgos dialectales, me baso en una actividad de Gómez Camacho (2007), que consiste en formar sustantivos de los verbos: instruir, colaborar, inyectar, decidir e inducir. Como ejemplos para introducir esta actividad se les dice a los alumnos que el sustantivo de enseñar es enseñanza, y el de aprender (dejar que los alumnos sean los que digan aprendizaje). Esta actividad se debe a que en la prueba de articulación, la mayoría de ellos tenían problemas para pronunciar ciertas palabras debido a que se saltaban letras, que por el acento andaluz no se suelen pronunciar apenas, como la /s/ en secuencias fónicas /ns/, o la doble c en algunas palabras, pronunciadas como s (seseo).

Para practicar con las palabras clave, se realiza el ejercicio con las fichas cacográficas explicadas en las técnicas del inventario cacográfico en el marco teórico. Se tratan de quince fichas, la mayoría de ellas con una palabra, aunque otras agrupan dos, como es el caso de “fui” – “fue”, “llegue” – “llegué”, etc. Para esta actividad, se les dará a cada grupo (los alumnos ya están sentados en cinco grupos de cuatro y uno de cinco en todas las clases) las quince fichas, las cuales contienen por una cara la palabra o palabras escritas con una raya justo en el lugar donde cometen las faltas, y por el reverso la palabra o palabras bien escritas. La actividad, siguiendo la misma dinámica que en el marco teórico se explicó, consiste en que el profesor dice en voz alta y una sola vez la palabra/palabras de cada ficha (numeradas) y los alumnos deben escribirla en un folio individualmente como ellos crean que se escribe, fijándose en la ficha para saber qué letra o sílaba es la clave. Una vez la tengan todos escrita, el secretario de cada grupo se encarga de darle la vuelta a la ficha y comprobar que todos la hayan escrito bien, corrigiendo ya cada uno de forma individual el error fijándose en la forma correcta. Así se hace con las catorce fichas restantes. La dificultad reside en que, no solo han de pensar

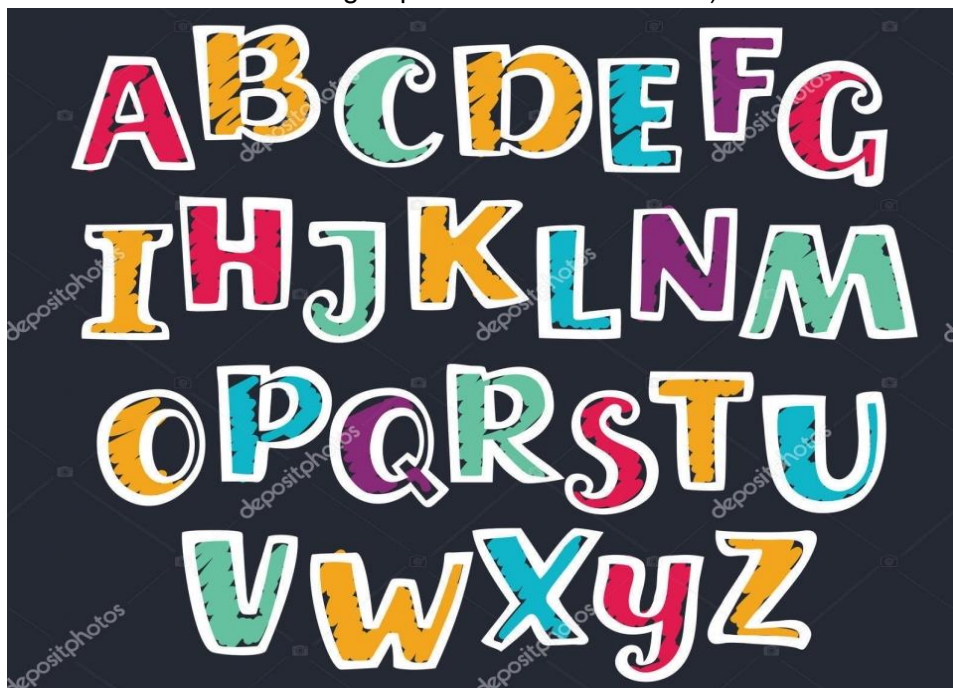
muy bien antes de escribir la palabra completa, sino que también aparecen palabras que no han sido vistas aún (algunas palabras llanas: “examen”, “imagen”, “incluido” y “origen”; y algunos monosílabos: “guion”, “dios” y “Juan”). Cuando aparecen estas palabras, se les deja un minuto o dos para que grupalmente discutan su grafía, pues cuando se corrija a la vez, deberán justificar su respuesta, deduciendo ellos mismos la regla.

Por último, para las palabras clave secundarias y las restantes palabras con tilde diacrítica (aparte de “más” / “mas” ya vista), se hizo a modo de debate abierto en la pizarra; es decir, se hacía la pregunta de, por ejemplo, “¿quién sabe cómo se escribe el plural de carné?” y así con todas para que los alumnos se motiven a participar y salir a la pizarra a escribir las palabras correctamente y explicarlas a sus compañeros.

- Sesión 3 (noventa minutos): los contenidos que se trabajan en esta última sesión son: las reglas de las mayúsculas y el diccionario como principal medio para resolver dudas ortográficas.

Estos contenidos se llevaron a cabo mediante la siguiente presentación en Power Point y unos ejercicios en medio incluidos en la misma:

(Pinchar dos veces en la imagen para abrir el documento)



La primera diapositiva sirve de introducción al tema a tratar: el uso de las mayúsculas. En las diapositivas dos y tres se incluyen los usos, pero de forma que aparezcan primero los ejemplos para que sean los alumnos los que vayan adivinando a qué categoría se refiere cada cuadro de ejemplos. Una vez los acierten, se les pone los títulos. Además, algunas categorías vienen rodeadas en grande, porque son las más importantes que deben tener los alumnos en cuenta, pues deben saber que son las que más veces usan en sus escritos. A este respecto, se hace especial hincapié en la diferenciación entre la norma inglesa y la española para las mayúsculas.

En la diapositiva cuatro aparece una actividad que ellos llaman “el antidictado”, porque se trata de un texto que contiene un total de treinta y seis

faltas ortográficas basadas todas en las palabras claves principales, secundarias, las mayúsculas y las palabras ya vistas con tilde diacrítica. Para esta actividad, cada alumno de forma individual escribe en un folio el dictado pero de forma correcta.

Una vez hayan terminado todos, se les da sus propios textos de la primera prueba (primera vertiente metodológica: faltas) para que reflexionen y comparen con lo que ya saben y lo que escribieron en un principio.

Para finalizar, se procede con las diapositivas 5-7, en las que se les invita y motiva a utilizar el diccionario o aplicaciones ortográficas cercanas a sus gustos e intereses, para acercarse a la buena escritura de las palabras en cualquier situación que les surja.

- Sesión 4 (cuarenta y cinco minutos): esta última sesión, como ya se decía, se dedicó por completo a la realización de la prueba final de la unidad didáctica.

Por último, la evaluación de la propuesta didáctica tiene dos partes:

- 1) Evaluación cualitativa (continua): recoge los datos de los alumnos objetivos en los ejercicios de la sesión dos (las palabras de la secuencia, las fichas cacográficas y los sustantivos de las familias léxicas) y el antidictado de la sesión tres. Para ello, se sigue los siguientes estándares de aprendizaje evaluables:

Palabras de la secuencia: (Sí / No)

- ✓ Los alumnos dijeron al menos una palabra para cada secuencia completa (exceptuando «ze» y «zi»).

Sustantivos de familias léxicas: (Sí / No)

- ✓ Los alumnos no han presentado dificultades a la hora de encontrar el sustantivo adecuado para cada verbo.
- ✓ Han escrito cada sustantivo correctamente, sin saltarse o cambiar letras o sílabas.

Fichas cacográficas: (Sí / No)

- ✓ Los alumnos han acertado al menos 12/15 fichas correctamente a la primera.
- ✓ Los alumnos han acertado todas las fichas correctamente a la segunda.

Antidictado: (Sí / No)

- ✓ Los alumnos han corregido más de la mitad de las faltas del texto, es decir, más de dieciocho.
- ✓ Los alumnos han corregido más de la tercera parte de las faltas del texto, es decir, más de doce.

- 2) Evaluación cuantitativa (final): recoge los datos de los alumnos recopilados en la prueba final de la última sesión (cuarta). Se trata de la misma prueba que realizaron en la primera vertiente metodológica, es decir, un texto propio académico, de temática libre. Esta misma prueba se vuelve a realizar para comparar los resultados de una misma prueba antes y después de la propuesta didáctica. Por ello, se utilizará el mismo instrumento de valoración que en el primer texto (ver tabla en la página 29).

Resultados

Procedimiento. Parte 1: Faltas y textismos

Comenzando por el texto académico, tal y como se puede observar en las tablas de cada alumno en los Anexos (páginas 51-62) la mayoría de los errores relativos a la representación de fonemas vocálicos y consonánticos creo que se debieron a momentos de desatención de los alumnos, pues en muchas ocasiones en sus escritos se autocorregían las siguientes veces que usaban esas palabras. Por tanto, este tipo de errores no se puede decir que se deban a desconocimiento de las reglas o dudas concretas con las palabras.

Sin embargo, ha habido otro tipo de faltas que dejan más a la duda de si las cometieron por desatención o desconocimiento; por ejemplo, las referidas a los signos de puntuación, resaltando las comas, y el uso de las mayúsculas en las faltas señaladas en las tablas, en especial, el nombre de las festividades, las cuales fueron escritas en minúscula por dos de cuatro alumnos que incluyeron celebraciones anuales destacadas en sus textos. Los nombres propios en mayúscula, por otro lado, es una norma que los alumnos suelen aprender casi sin problemas de forma rápida, y sin embargo es curioso que se haya repetido esta misma falta en trece alumnos, y en varias ocasiones dentro de sus escritos.

Por otro lado, cabe destacar que muchas faltas de mayúsculas se deben a una mezcla que los alumnos hacen con el inglés al tratarse de un centro bilingüe. Estos errores son los referidos a la escritura de los meses del año, ya que, de los cuatro que incluyeron meses del año en sus textos, solo un alumno lo escribió a mitad de frase en minúscula, mientras que los tres restantes los escribieron siguiendo la regla inglesa de usar las mayúsculas para nombrar los meses y los días de la semana.

Pero el tipo de falta que sin duda destaca en los resultados del primer instrumento relativo al texto académico es la acentuación (tildes), pues veintitrés alumnos en total de toda la clase han cometido esta falta y la mayoría de ellos en varias ocasiones, siendo tres alumnos con once, trece y catorce faltas, los que más han acumulado de este tipo. La media de faltas general de la clase es de 3,88 faltas de tildes por alumno, bien por omitirlas o por colocarlas donde no corresponden (monosílabos en su mayoría como “fue”, “vi”, etc). Respecto a las restantes palabras sin atildar (llanas y

esdrújulas la mayoría), cabe la duda de si el problema está en el desconocimiento de las reglas de acentuación o a ciertas palabras concretas únicamente, ya que otras palabras llanas o esdrújulas las han escrito correctamente y, sin embargo, otras las han escrito incorrectamente todas las veces que las han incluido (como “íbamos”, por ejemplo). Al igual que también ocho alumnos han tenido problemas con la tilde diacrítica en palabras como “el” y “él”, “mi” y “mí”, etc., y en diferenciar cuándo las partículas interrogativas “cómo”, “dónde”, “por qué”, etc., llevan tilde y cuándo no, pues nueve alumnos han cometido esta misma falta, mezclando ambas palabras (con y sin tilde) en sus escritos de forma incorrecta en varias ocasiones, por lo que puede que el problema sea el mismo que en las anteriores faltas por tildes: que la duda está en algunas palabras concretas y no en la regla de acentuación en general.

Todo lo contrario ocurre con formaciones gramaticales como “voy a + verbo en infinitivo” y “ha + verbo en participio” o “he + verbo en participio”, ya que la “h” es colocada incorrectamente en la primera formación, mientras que en las dos últimas es omitida. Esta falta la han cometido siete alumnos de forma continua en sus textos.

Y por último, cabe destacar las faltas en las representaciones gráficas de los fonemas /z/ en la palabra más repetida de este tipo, “empiece”, y la del fonema /j/ en la palabra “llegue”, tanto en su formación en presente como en pasado (“llegué”), pues han sido las dos palabras más repetidas en los escritos de todos los fonemas representados. Su uso reiterado sin autocorrección posterior hace pensar que la falta se deba al desconocimiento y generalización de la imagen incorrecta de la palabra escrita. Todas estas dudas quedarán resueltas más adelante con los resultados de la segunda parte de la vertiente primera de procedimiento.

A continuación se adjunta el resultado global de faltas cometidas de la clase:

	Número	Ejemplos
Representación de fonema vocálicos	7	“De el” (del; 3 veces); “Enseña” (enseñe); “bieeen” (bien); “Santa Clous” (Santa Claus); “Esto” (estoy)
Fonemas consonánticos representados siempre por el mismo grafema o dígrafo /ch/, /d/, /f/, /l/, /ll/, /m/, /n/, /ñ/, /p/, /r/, /t/	21	“Pusera” (pulsera); “geste” (gente); “Finde semana” (fin de semana); “Pringá” (pringada); “Por que” (porque; 2 veces); “encuanto” (en cuanto); “Ahí” (hay); “asín” (así); “preparle” (prepararle); “Había dijo” (había dicho); “me gustan muchos los perros” (mucho); “se les veía triste” (tristes); “Comenza” (comenzar); “La las”; “carnets” (carnés); “Hay” (ahí; 2 veces); “asín” (así); “esque” (es que); “Made” (madre)
Representación gráfica del fonema /b/	3	“Nabe” (nave); “Hierva” (hierba); “Tube” (tuve)
Representación gráfica del fonema /g/	-	-
Representación gráfica del fonema /j/	3	“Llege” (llegue)

Representación gráfica del fonema /k/	-	-
Representación gráfica del fonema /rr/	1	"Aterizamos" (aterrizamos)
Representación gráfica del fonema /y/	7	"valla" (vaya); "Halla" (haya; 6 veces)
Representación gráfica del fonema /z/	3	"Empieze" (empiece); "Empezé" (empecé; 2 veces)
Representación gráfica del fonema /s/	1	"Intituto" (instituto)
Grafemas especiales <i>h</i> y <i>x</i>	13	"Voy ha hacer" (a hacer; 2 veces); "E estado" (he estado; 3 veces); "a reproducido" (ha); "va ha pasar" (a pasar); "A dicho" (ha dicho); "Asta" (hasta); "me voy ha" (me voy a); "aré" (haré); "heché de menos" (eché); "E hecho" (he hecho)
Signos ortográficos: la tilde	97	"Matricula" (matrícula); "Donde" (dónde; 2 veces); "mi" (mí; 2 veces); "fui" (fui; 4 veces); "vi" (vi; 2 veces); "sé" (se); "se" (sé; 2 veces); "por que" (por qué); "como" (cómo; 2 veces); "Ibamos" (íbamos; 2 veces); "pasábamos" (pasábamos); "El" (él; 3 veces); "divertia" (divertía); "vivía" (vivía); "Si" (sí; 2 veces); "Acabo" (acabó); "Sabado" (sábado); "ire" (iré); "Fue" (fue); "practicamente" (prácticamente); "alli" (allí; 2 veces); "creidas" (creídas); "Levante" (levanté); "dá" (da); "aqui" (aquí); "ahi" (ahí); "Quedo" (quedó); "di" (di); "esta" (está); "Leidos" (leídos); "comio" (comió); "pusó" (puso); "pusé" (puse); "biberon" (biberón); "Bién" (bien); "futbol" (fútbol); "reláje" (relajé); "seguí" (seguí); "iran" (irán); "Compre" (compré); "pase" (pasé); "Haciendonos" (haciéndonos); "mas" (más); "veintidos" (veintidós); "Sera" (será); "que" (qué); "alienigenas" (alienígenas); "Debiamos" (debíamos); "está familia" (esta); "tia" (tía); "proximos" (próximos); "Tendre" (tendré); "aunque" (aunque); "Alcala" (Alcalá); "Guadaira" (Guadaira); etc.
Signos ortográficos: la diéresis	-	-

Signos de puntuación	25	(No hay ninguna coma en las cinco oraciones donde correspondía; 4 veces); Pero ¿cómo...” (falta la coma antes de la interrogación); “... etc” (puntos suspensivos seguidos de etcétera); (falta el punto final; 2 veces); “Mi hermano el cual se quedó...” (faltan comas de relativo); “Fue todo muy bien mis padres...” (faltan puntos y seguido); “El día de la Constitución los niños de la clase...” (faltan comas); “Por la mañana. Me fui a...” (puntos donde corresponden comas); “Pero había una cosa mala al principio del almuerzo tuvimos...” (faltan comas dos puntos); “Van a Madrid era la primera vez que van a ir” (ausencia de puntos y seguido); “Mi familia y yo. Fuimos a...” (puntos y seguido donde no corresponden); “La verdad, es que...” (comas donde no corresponden); “Mi prima Alicia, es con la que más cosas hago” (comas donde no corresponde; 2 veces); “Mi padre que me dijo de antes...” (ausencia de comas; 3 veces); “Le gusta que la acaricien, y que la paseen” (comas donde no corresponden); “Al principio estuve, comiendo...”; “comimos, bebimos, y jugamos” (comas donde no corresponden; 2 veces); “- Marcos tengo una cosa que contarte” (ausencia de comas después de vocativos)
Uso de mayúsculas y minúsculas	20	“Noviembre” (en mayúscula a mitad de frase); “navidades” (Navidades); “nochebuena” (Nochebuena); “miércoles santo” (Miércoles Santo); “lucía” (Lucía); “eso” (ESO); “día de la constitución/paz” (Día de la Constitución/Paz; 2 veces); “... en el campin rana verde” (Rana Verde; 2 veces); “isla mágica” (Isla Mágica); “El palmar” (El Palmar); “dos

		hermanas" (Dos Hermanas); (Minúscula después de punto y seguido); "Marzo"; "Fue" (mayúsculas en mitad de frase); "utrerá" (Utrera); "lisboa" (Lisboa); "semana santa" (Semana Santa); "Mayo" (en mitad de frase)
--	--	--

En cuanto a las conversaciones de chat, tal y como también se observa en las tablas de resultados de cada alumno en los Anexos (páginas 62-80), se puede establecer alguna relación entre algunas disortografías digitales, las cuales también aparecen en los textos académicos, y se trata de las faltas por tilde en palabras ya vistas anteriormente, en especial los monosílabos 'fue' o 'fui' con tilde y otras tildes diacríticas como "tu" y "tú", "el" y "él", aparecen mezcladas en las conversaciones, la mayoría de ellas sin tildes. Como ya se comentaba en el marco teórico al respecto de esto, en los chats no se puede considerar que haya faltas de ortografía como tal, pero si comparamos con los textos académicos, notamos una ligera simetría en cuanto a palabras atildadas incorrectamente; es decir, que las palabras escritas incorrectamente sin tilde, no se considerarían faltas al omitirse normalmente en los chats, pero las palabras escritas incorrectamente con tilde, sí se considerarían faltas. Además, de los veintitrés alumnos que en los textos académicos tuvieron faltas por la acentuación, diecisiete mantienen las mismas faltas en las conversaciones de chats, poniendo tilde donde no corresponde y/o mezclando la tilde diacrítica en palabras como "dónde", "qué", "tú", etc.

La ausencia de mayúsculas en nombres propios y su uso incorrecto para días de la semana y meses, es otra de las faltas que ocho alumnos han cometido, coincidiendo en tres de ellos en esta misma falta con el texto académico; por lo que da que pensar que se debe a una mezcla entre las normas inglesa y española en la ortografía, y concretamente en el uso de la mayúscula.

En cuanto a los dialectismos, encontramos palabras que en los textos académicos también aparecieron; "pesao" ha sido la más repetida, dándose en cuatro alumnos de los once que han escrito dialectismos. Y de esos cuatro, dos alumnos coinciden en esta falta dialectal también en el texto académico. Esto nos hace pensar que la falta pueda estar influenciada de alguna manera por la escritura digital y, a partir de ahí, la generalización de que la palabra se escriba así.

Por lo demás, no se encontró más relación entre las faltas de un texto y otro, puesto que las omisiones no se han correspondido con faltas en el otro texto, al ser un rasgo común de las conversaciones en chats, donde impera la rapidez de escritura y, por lo tanto, el acortamiento de las palabras y frases. Y lo mismo ocurre con las repeticiones y otros textismos que han sido interpretados como énfasis en las conversaciones y técnicas para añadir entonación a los escritos.

A continuación se adjunta las faltas cometidas en el conjunto de la clase en la conversación de chat:

Textisms	Keys	Examples
----------	------	----------

<p>Emphatic repetitions</p> <ul style="list-style-type: none"> - Inverted closing marks, repetition of one or more letters, emoticons emphatic repetition, interjection or onomatopoeias emphatic repetitions. 	(Rep)	<p>Eeennn, Noo, Siii, Si si, Tambienn, Añozzz, Bieeen, Quieennn, ???, Tioo, Holaaa, Que que que, Chulooo, !!!, Diooos, Pooo, Tooodoo, Uhh, Pueees, Naa, Tall,, Woo, Kee, Yaa, Ganadoo, Claroo, Valee, Illooo, Alaa</p>
<p>Omissions</p> <ul style="list-style-type: none"> - One or more letters by shortening, contraction, apocopation, syncope, apheresis, word reduction into consonant groups, joining two words -Punctuation marks total/partial omission - Tildes total/partial omission 	<p>(Short/Clipp) (PunOmi) (AccOmi)</p>	<p>¿, i, (Falta la coma después de vocativo), Que, estas, si, tu, (sin tilde), A olvidado, Q, Bn, Tambien, esta (sin tilde), A olvidado</p>
<p>Non-normative graphemes</p> <ul style="list-style-type: none"> - Non-normative use of k/ x/ sh/ w/ y/ i/ z, digraphs simplification, intentional mistakes - Homophone use of letters, numbers and mathematical signs - Capital omission 	<p>(NonstSpell) (Symb/Numb) (CapOmi)</p>	<p>(Falta la mayúscula después de punto), Holi, Ke, Aki, Tia, tu, se (sin tildes), Pork, Jajaja, Selebrar, L (Lengua), M (Matemáticas), Ads, De el (del), pablo sexto, (Faltan mayúsculas a principios de frases), Ok, Bro, naturales, por qué (porque), Cavle, Que (qué), Jnado, Pq, Aki, Lla, Cn, Ads, Dsp, Ke, Aki, Aká, Perfect Vallas (vayas), Tadicho, Enserio, Nose, Madrid, K, Kase, Sevilla, crack, killo, (Minúscula a principio de frases), Muxo, Alaa, Lla, Bacilón, Ami, H (hola), Pley, Hallas, Habisas, Asín, Holi, Miamor, Aver, Tk, Holi, Ha ir, sevilla, Jueves (en mitad de frase), halloween</p>
<p>Lexical textisms</p> <ul style="list-style-type: none"> - Dialectisms, regional varieties transcription, transcription of social and register varieties - Creation of new words, non- 	<p>(AccSty) (NewWor)</p>	<p>Hi (hola), El Manu, Viciao, Na, Pesá, As (haz), Pff, Po, Pa, Aburrio, Ummm, Eh, Vosotras, má, pesao, jajaja, Kase, Na, Killo,</p>

standard onomatopoeias or interjections, amalgams or conglomerations, foreign words, acronyms, non-standard initials or abbreviations		Na, Siesa, Ase, Movi, Mu, Cuidao, Pesá, Uhh, Emms, Verá (verás), Aro, Va, Dejao, Sentao, Ofú, Pegao, Aburria Jajaja, Selebrar, disho
Multimodal elements - Emoticons, stickers - Images - Audios - Videos	(Mult)	35 emoticonos, un gif, una foto, un mapa de ubicación

Y por último, en lo que respecta al instrumento usado para entrevistar al profesor de la asignatura de Lengua Castellana y Literatura, en la tabla inferior se puede observar la tabla que muestra que en su mayoría tienden a centrarse en el bloque tercero del currículum, es decir, en la expresión escrita, para valorar el contenido ortográfico. A pesar de ello, cabe mencionar que el profesor empieza primero dando las reglas ortográficas del libro de texto (para el tercer ciclo, la mayoría suelen ser sobre acentuación (tilde diacrítica), uso de la «b» y la «v», uso de la «g» y la «j», y los signos de puntuación). Una vez han dado todas las reglas, se disponen a ponerlas en prácticas haciendo ejercicios cooperativos, tales como: textos con huecos, en los que por grupos deciden qué palabra se escribe y cómo ha de escribirse; “antidictados”, actividad que ellos mismos han llamado así, la cual consiste en corregir por grupos las faltas de ortografía de un texto que el profesor proyecta en la pantalla; el juego de “Cifras y Letras”, en el que mezclan Matemáticas y Lengua, poniendo una serie de letras desordenadas para que los alumnos, aquí ya de forma individual, escriban tantas palabras como se les ocurran usando el mayor número de letras disponibles, ganando la palabra de mayor número de letras; y otros juegos y actividades de este estilo. Estos son los ejercicios enfocados en la ortografía, pero también se tiene en cuenta la misma para los demás escritos que realizan no solo en Lengua, sino también en Matemáticas. El problema de este centro, es que la ortografía española no puede generalizarse en las restantes asignaturas escolares, puesto que solo las dos mencionadas, Lengua y Matemáticas, son impartidas en español, mientras que las demás se imparten en bilingüe, mezclando español e inglés para las explicaciones, pero usando únicamente el inglés para los exámenes, trabajos y ejercicios. Por tanto, es imposible trabajar también la ortografía en las demás asignaturas. La consecuencia de esto, por palabras del profesor-tutor de la clase (muestra) y de los mismos alumnos es que tienen un desajuste en la lengua española escrita, ya que presentan dificultades para distinguir los tiempos verbales, los tipos de palabras (en especial las preposiciones de las formas verbales compuestas) y la separación silábica, de ahí que se puedan deber los numerosos casos de alumnos con faltas de acentuación de tildes en sus textos.

Por lo demás, se puede decir que el libro de texto solo lo usa al principio del curso para dar las reglas ortográficas, y no lo vuelven a usar más para este contenido, ya que, como se ha mencionado, se pasa posteriormente a las actividades. El motivo de

hacer tantos ejercicios grupales se debe al desajuste de niveles, en especial con la alumna de altas capacidades y la alumna con el nivel un poco inferior a sus compañeros; pues al trabajar en equipos, todos se autoayudan para lograr el mejor resultado. La consecuencia de esto no ha sido tan positiva y fructífera como se esperaba, pues sigue habiendo alumnos con muchas faltas mientras que sus compañeros de grupo tienen pocas en comparación, debido a que las palabras más complejas ortográficamente, las resuelven los alumnos con pocas faltas, mientras que los demás aceptan la repuesta sin reflexionar sobre su escritura y sin adoptarla a su vocabulario y expresión escrita, reproduciendo de la misma forma las mismas faltas. Este aspecto, junto con los restantes comentados en la entrevista al profesor, será tenido en cuenta para la elaboración de los demás instrumentos metodológicos.

	Bloque 3	Bloque 4
Programaciones de área	X	
Programaciones de aula		X
Observación en el aula	X	
Análisis de cuadernos	X	
Análisis del libro de texto		X
Entrevista con el profesorado	X	
Entrevista con el alumnado	X	

Procedimiento. Parte 2: Causas

- Prueba 1: los resultados de la primera prueba (MVI) son los siguientes:

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25
Correcto	X	X	X			X		X	X		X		X			X	X				X			X	X
Regular				X	X		X			X		X		X	X			X	X	X		X	X		
Incorrecto																									

Como podemos observar, los alumnos se mueven casi al cincuenta por ciento en torno a valoraciones correctas y regulares, ganando la primera por un alumno más. Por una parte, estos resultados son buenos, ya que por un número más, la clase se encuentra entre la mitad correcta con cero errores, y además, los que tienen valoración regular han fallado solo en las palabras que se esperaba, es decir, las resaltadas y nos las restantes. Pero por otro lado, no hay que bajar la guardia porque de los trece alumnos valorados correctamente, nueve de ellos han dudado al escribir ciertas palabras aunque finalmente las escribieran bien. Estas palabras en las que han dudado son: “carné” (con o sin «t» al final), estamos (en mayúscula pero cambiado después), “Navidades” (en mayúscula o minúscula), “íbamos” (con o sin tilde), “Palmar” (en minúscula pero cambiado después), “irán” (con o sin tilde), “marco” (en mayúscula o minúscula), “cómo” (sin tilde pero cambiado después), “Día” (en minúscula pero cambiado después), “eché” (con h pero cambiado después) y “hierba” (con «b» o «v»). Estos datos han sido observados en el comportamiento del alumnado mientras escribían la frase. Podemos entender de ellos, que han rectificado con estas palabras por lo que recordaban que acababan de ver en el papel segundos antes, no

porque ellos estuvieran al 100% seguros de que se escribiera así. Esto demuestra que las teorías en cuanto a la imagen mental más recordada de las Programaciones Neurolingüísticas (Gabarró & Puigarnau, 2010) funcionan, ya que ahí se menciona el proceso de indagación que hacen los alumnos: si usan la memoria visual, tienden a mirar hacia arriba, y si usan la memoria auditiva o emotiva (mezclada con recuerdos personales), tienden a mirar hacia el centro a un punto fijo o hacia abajo (incluso pueden hasta cerrar los ojos en este caso). Y, ciertamente, los alumnos miraban hacia arriba cuando dudaban con estas palabras. Lo mismo les ocurrió a los que fallaron las palabras resaltadas, aunque ellos no lograran responder correctamente. Con estos resultados podemos afirmar que los alumnos valorados correctamente, cometieron las faltas algunos por desatención y/o por memorización de lo que acababan de observar. Y otros alumnos, los valorados como regular, han cometido faltas por razones de arbitrariedad.

- Prueba 2: los resultados de la segunda prueba (imagen mental, PNL) son los siguientes:

	Correcto	Regular		Incorrecto	
		Palabras rodeadas correctas, justificación incorrecta	Solo algunas palabras rodeadas son correctas	Ninguna de las palabras rodeadas son correctas	Solo algunas palabras rodeadas son correctas y algunas justificaciones de las correctamente rodeadas no son válidas
1			X		
2	X				
4					X
5		X			
6	X				
8			X		
9		X			
10	X				
11					X
12		X			
13			X		
14	X				
15	X				
16				X	
17	X				
18	X				
19	X				
20				X	
21	X				
22					X
23					X
24			X		
25				X	

* Se recuerda que las alumnas 3 y 7 quedaron exentas de esta prueba por sus resultados favorables al respecto en sus textos (Procedimiento. Parte 1: Faltas y textismos).

Al igual que en la anterior prueba, la mayoría de los alumnos se encuentran entre las respuestas correctas, siendo nueve en total, siete con valoración regular y otros siete en incorrecto. Como se puede observar en la justificación en los Anexos (páginas 85-87) las palabras que más problemas han dado a la hora de justificarlas son las «h» en los verbos compuestos y la formación “voy a + verbo infinitivo sin «h»”, pues de los siete que se encuentran en incorrecto los que han fallado casi todos en la grafía de estas dos formaciones verbales. Por otro lado, los monosílabos se han atildado incorrectamente algunos y su justificación se ha visto entremezclada con las de las tildes diacríticas como en “sé” y “se”. También ha habido muchas dudas a la hora de elegir una u otra palabra, como en el caso de “llegue” / “llege”, en la cual la mayoría se guiaba a la hora de decidirse según lo que recordaban haber memorizado de la prueba anterior (la primera de esta segunda vertiente), pero luego realmente no eran capaces de justificar la «u» en medio, salvo un alumno que sí supo el motivo mientras el resto de sus compañeros se mostraban muy dubitativos con esta palabra y con otras como “tía” con o sin tilde, “íbamos” con o sin tilde, “como” / “cómo”, etc. Y en cambio, otras palabras han sido rápidamente rodeadas y justificadas sin problemas, como “por qué” y “porque”, o “del” / “de él”, “el” / “él”, “mi” / “mí” y “esta” / “está”.

En general, la mayoría de las justificaciones se debían a lo que más veces habían visto antes y a lo que les quedaba mejor visualmente. Pero muy pocos han justificado basándose en las reglas. Esto quiere decir, que la ortografía en reglas no es eficaz cuando se duda de la grafía de las palabras, girando la balanza más a favor de la imagen mental que cada uno tenía de las palabras al ver la opción correcta y la incorrecta escritas y decidir.

- Prueba 3: los resultados de la tercera prueba (vocabulario) son los siguientes:

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25
Aceptable	X	X	X			X	X		X	X	X	X	X			X	X		X		X				X
Regular				X	X			X						X	X			X		X		X	X	X	
Inaceptable																									

Esta prueba es la de mejores resultados de la segunda vertiente, pues diecisiete alumnos se encuentran con valoración aceptable, habiendo dicho casi todos más de dos palabras para cada categoría. Los ocho restantes, han tenido la mayoría dificultades a la hora de decir palabras en la categoría de sinónimos de “tonto” y antónimos de “nervioso”, pues algunos han dicho para “tonto”: “holgazán”, “vago”, etc.; y para “nervioso” muchos de los ocho de “regular” no dijeron nada. Es decir, que no es que no hayan respondido nada, sino que las respuestas no eran válidas al ser como las anteriores o pertenecer a categorías gramaticales diferentes, como es el caso de una alumna que de antónimo de “triste” dijo “alegría” en lugar de “alegre”, por ello no se ha dado esa respuesta por válida. Y lo mismo para los que en sinónimos de “bonito”

decían “guapo” y “guapa”, ya que, aunque el primero sí contara, el segundo no porque es el mismo pero en femenino, por tanto no se ha dado por válido. Con estos resultados, podemos interpretar que la clase en general posee un amplio rango de vocabulario en las palabras utilizadas y que, por tanto, las faltas que comenten en las mismas, se deben en su mayoría a desatención o dificultades con las reglas, no a motivos de desconocimiento de las palabras.

- Prueba 4: por último, los resultados de la cuarta prueba (articulación) son los siguientes:

	Correcto	Regular		Incorrecto
		Se lleva más de tres segundos para palabras de más de seis sílabas	Invierte letras, las repite o deforma algunas palabras (menos de cuatro)	
1			X	
2			X	
3			X	
4			X	
5			X	
6			X	
7	X			
8			X	
9			X	
10				X
11			X	
12				X
13			X	
14			X	
15	X			
16			X	
17			X	
18			X	
19			X	
20		X		
21			X	
22			X	
23				X
24			X	
25			X	

Esta prueba, al contrario que la anterior, es la que peor ha salido, pues diecinueve alumnos se encuentran valorados como “regular”, debido en su mayoría al cambio de las letras de algunas palabras. Las palabras que han causado más dificultad son: “trasatlántico”, “sátrapa”, “ineludiblemente”, “extirpar”, “estagirita” y “consuetudinario”. La mayoría de los errores de estas palabras han sido: pronunciar “transatlántico”, “sátrapa” (como si fuese llana), “ineduliblemente”, “extripar”, “estagírita” (como si fuese esdrújula) o “estagiritar” (como si fuese un verbo), y “consutudinario”. Esos errores son

los más repetidos en los diecisiete alumnos con valoración “regular”. Las palabras que han llevado a la alumna número veinte tardar más de tres segundos fueron: “trasatlántico”, “ineludiblemente”, “estagirita” y “consuetudinario”; tardó cuarenta y dos segundos en pronunciar la serie completa de palabras, y la media de la clase en general está en veintidós segundos.

Los dos alumnos de valoración incorrecta se deben a que se han equivocado en más de cuatro palabras, siendo ocho el máximo número de errores en total de las diez palabras y las dos frases.

Solo dos alumnas han logrado la máxima valoración de esta prueba, entre ellas, la alumna con necesidades educativas especiales (número 15), quien en ningún momento cometió errores al pronunciar o leer, salvo en la palabra “horroroso” la cual se le pidió que repitiera, ya que la r la pronuncia con un poco de dificultad, a pesar de que no presenta ningún problema articulatorio.

De esta segunda parte del procedimiento podemos sacar como resultados unitarios de las cuatro pruebas que hay faltas ortográficas, como los signos de puntuación (en especial, las comas), que se cometen mayoritariamente por desatención; por tanto, no ocupan un papel tan relevante en comparación con otras faltas que sí son más frecuentes en los escritos de los alumnos y que, además, cuentan con el problema de que los alumnos no saben qué regla se aplica a las mismas para justificarlas, y, peor aún, tienen una imagen incorrecta que les domina en caso de dudas o a la hora de elegir entre la opción correcta y la incorrecta de varias palabras. Estas palabras no se limitan a un número pequeño de alumnos o a unos alumnos concretos, sino que se generalizan a casi toda la clase, a excepción, tal vez, de dos alumnas. Lo que significa que hay una serie de palabras y formaciones gramaticales que afectan al 92% del alumnado de la muestra. Ese 92% de alumnos comparten además la misma causa: poseen una imagen interiorizada errónea de estas palabras, que se sustentan por la ignorancia del verdadero motivo de por qué se debe escribir la palabra correctamente; es decir, que cuando observan o leen en cualquier contexto alguna de las palabras en cuestión bien escritas, empiezan a preguntarse por qué la que ellos tienen más consolidada en la memoria (la errónea) es correcta en contraposición a la que se han encontrado; y son incapaces de justificar ninguna de las dos, debido a que mezclan conceptos y teorías aprendidas a principios de cada curso escolar en la asignatura de Lengua Castellana y Literatura. Lo cual demuestra que la metodología que sigue el profesor-tutor de Lengua con el contenido ortográfico no está teniendo buenos resultados, sino que, por el contrario, está confundiendo a los alumnos, que ya de antemano presentan un leve desajuste en la expresión escrita al mezclar reglas gramaticales inglesas con las españolas (pues, como ya se dijo, estamos hablando de un centro bilingüe).

Propuesta didáctica

Las sesiones se llevaron a la práctica siguiendo las pautas establecidas previamente en la Metodología, sin modificaciones. Estos son los datos obtenidos de los ejercicios de la sesión dos y tres, pertenecientes a la evaluación continua:

1) Evaluación cualitativa (continua):

Palabras de la secuencia:

- ✓ Los alumnos dijeron al menos una palabra para cada secuencia completa (exceptuando «ze» y «zi»). → Sí. Es más, añadieron bastantes más ejemplos de palabras para secuencias como «ga», «jo» y «go».

Sustantivos de familias léxicas:

- ✓ Los alumnos no han presentado dificultades a la hora de encontrar el sustantivo adecuado para cada verbo. → No. Los alumnos tardaron menos de dos segundos en intuir el sustantivo.
- ✓ Han escrito cada sustantivo correctamente, sin saltarse o cambiar letras o sílabas. → No. Aunque la mayoría de ellos estuvieran bien escritos, hubo uno que no fue escrito bien a la primera: inducción, puesto que se escribió en un principio con una «c». Pero los restantes compañeros lo corrigieron, basándose en que suena con dos «c».

Fichas cacográficas:

- ✓ Los alumnos han acertado al menos 12/15 fichas correctamente a la primera. → Sí. Acertaron trece fichas sin problemas. Fallaron en “íbamos” sin tilde y “ha comido” sin «h».
- ✓ Los alumnos han acertado todas las fichas correctamente a la segunda. → Sí. Cuando se repitió la segunda ronda de las fichas, las acertaron todas rápidamente.

Antidictado:

- ✓ Los alumnos han corregido más de la mitad de las faltas del texto, es decir, más de dieciocho. → Sí. La media está en 11,45 faltas no corregidas por alumno. Por tanto, han corregido más de la mitad de las faltas.
- ✓ Los alumnos han corregido más de la tercera parte de las faltas del texto, es decir, más de doce. → Sí, pues como ya se ha dicho, más de la mitad de las faltas han sido corregidas.

2) Evaluación cuantitativa (final): (Ver tablas de resultados en Anexos, páginas 87-98)

En dichas tablas de resultados se puede notar un notable descenso generalizado del número total de faltas, habiendo un total de ochenta y una, es

decir, una media de 3,24 faltas por alumno. Estas faltas se han debido casi en mayoría por: tildes (falta de acentuación o tilde donde no corresponde), uso incorrecto de las mayúsculas en especial más que las minúsculas, y el uso incorrecto de las «h» en las formaciones verbales “voy a + infinitivo” y “he/ha + participio”. Estas faltas han sido cometidas por dieciocho alumnos en total con un número máximo de siete faltas acumuladas por un alumno en la categoría de acentuación (tildes). Sin embargo, también ha habido dos alumnos sin ninguna falta y nueve con solo una falta.

A continuación se adjuntan los resultados globales de la clase en el texto:

	Número	Ejemplos
Representación de fonema vocálicos	1	“maré” (maree)
Fonemas consonánticos representados siempre por el mismo grafema o dígrafo /ch/, /d/, /f/, /l/, /ll/, /m/, /n/, /ñ/, /p/, /r/, /t/	6	“De el” (del); “nomas” (no más); “madrugá” (madrugada); “reventao” (reventado); “adormilaos” (adormilados); “vaciones” (vanaciones)
Representación gráfica del fonema /b/	2	“Estube” (estuve); “Bomité” (vomitó)
Representación gráfica del fonema /g/	1	“Consigió” (consiguió)
Representación gráfica del fonema /j/	3	“Jenial” (genial; 2 veces); “Cojemos” (cogemos)
Representación gráfica del fonema /k/	-	-
Representación gráfica del fonema /rr/	-	-
Representación gráfica del fonema /y/	-	-
Representación gráfica del fonema /z/	2	“Convenzi” (convencí); “Empezé” (empecé)
Representación gráfica del fonema /s/	-	-
Grafemas especiales <i>h</i> y <i>x</i>	4	“vamos ha hacer” (a hacer); “vamos haber” (a ver); “nos a costado” (ha costado); “Va ha ser” (va a ser)
Signos ortográficos: la tilde	33	“Valdra” (valdrá); “caida” (caída); “Mi” (mí; 3 veces); “si” (sí); “Abandono” (abandonó); “llevo” (llevó); “llevarmelo” (llevármelo); “dias” (días); “quede” (quedé); “el” (él; 2 veces); “convenci” (convencí); “Cumplira” (cumplirá); “Alamo” (Álamo); “se” (sé); “que” (qué; 3 veces); “Invalido” (inválido); “Lucia” (Lucía); “si” (sí); “estudie” (estudié); “cuándo” (cuando; 2 veces); “Alquilo” (alquiló); “Se” (sé); “llegué” (llegue); “pondre” (pondré); “camara” (cámara); “alli” (allí); “cómo” (como)
Signos ortográficos: la diéresis	-	-
Signos de puntuación	4	“Hola me llamo...” (falta la coma); “Me voy de viaje de fin

		de curso en mi cuarto..." (falta punto y seguido; 2 veces); (Falta el punto final)
Uso de mayúsculas y minúsculas	25	"Junio; Lunes; Miércoles, Jueves, Viernes" (en mayúscula en mitad de frase); "Junio; Julio; Agosto; Septiembre; Campin" (en mayúscula en mitad de frase); "navidades; noche buena; papá noel" (Navidades; Noche Buena; Papá Noel); "navidades; noche buena; papá noel" (Navidades; Noche Buena; Papá Noel); "museo del prado" (Prado); "cibeles" (Cibeles); "neptuno" (Neptuno); "Lunes; Martes" (en mayúscula en mitad de frase); "el" (minúscula para empezar la frase); "Natación; Gimnasia rítmica" (dos veces repetidos cada uno; en mayúscula en mitad de la oración); "primaria" (Primaria)

Discusión y conclusiones

El objetivo por el que esta investigación ha girado en torno, el de mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje de la Ortografía en alumnos de Educación Primaria, se ha mantenido desde el principio, como se veía en el marco teórico, donde se ha hecho un recorrido desde el concepto de "ortografía" y su importancia, el concepto de disortografía y sus características, las metodologías más diversas, desde lo que dictamina el currículo, hasta los métodos más recomendados, incluyendo los que realmente se ponen en práctica en las aulas; y por último recopilar todo lo investigado al respecto de la temática, además de establecer una relación entre el contenido ortográfico y la escritura digital, como una de las posibles causantes de la disortografía académica.

Al ser un tema de gran envergadura, la metodología ha tenido que dividirse en dos vertientes, cada una de ellas respondiendo a los objetivos específicos que se plantearon desde el inicio.

En la primera vertiente, lo esencial fueron los textos académicos, los cuales obtuvieron un total de doscientas una faltas, con una media de 8,04 faltas por alumno. Estos datos en comparación a los últimos obtenidos en la prueba final de la segunda

vertiente, demuestran que las faltas descendieron en un 41,2% en el alumnado, casi la mitad menos de errores.

Sinceramente, ha sido una investigación precipitada, ya que se ha pretendido hacer en tres sesiones lo que otros investigadores nombrados en el marco teórico han logrado en cursos intensivos de meses o incluso años. Pero, a pesar de ello, se ha logrado aumentar casi al 50% el número de palabras bien escritas que antes eran consideradas faltas muy repetidas en la muestra seleccionada. Estos resultados en un tiempo tan breve demuestran que es posible mejorar el nivel ortográfico y por ende, de expresión escrita en los alumnos de Primaria en concreto, y en los estudiantes en general, si se siguen metodologías enfocadas a sus características, es decir, sus faltas más frecuentes, pero sin olvidarnos de un factor muy importante no tenido en cuenta en otras investigaciones: la opinión del alumnado. Esto incluye que se le ha preguntado al alumnado sobre su opinión acerca de lo que piensa de la ortografía (sesión 1 de la propuesta didáctica), qué importancia creen ellos que tiene para la sociedad el compartir una serie de normas “fijas”, u otras cuestiones para que reflexionen sobre la parte más social y humanística del contenido ortográfico. Y por supuesto, se le ha tenido en cuenta para saber si las faltas se debían a desatención o desconocimiento (segunda parte “causas” de la primera vertiente metodológica). Muchas veces, los docentes tienden a hacer sus hipótesis sobre las causas de lo que hacen los alumnos, pero casi nunca se le llega a tener en cuenta al mismo alumno para resolver las dudas. Y sin embargo, como hemos visto en el marco teórico, el propio alumno es quien mejor puede proporcionarlos información sobre sí mismo, su ritmo de aprendizaje, el motivo de sus errores y de sus aciertos, etc. Por esto mismo, se ha tenido tan en cuenta al alumnado en cada prueba para elaborar los siguientes instrumentos, ya que ninguno de ellos, salvo los de la primera parte del procedimiento (faltas y textismos), estaban pensados de antemano, puesto que dependían de sus respuestas para organizarlos de una forma u de otra, ajustándose a las necesidades que exigían en cada momento.

Es preciso mencionar que cabe cierta posibilidad de que los resultados hayan salido tan notablemente buenos, porque la rapidez del proceso de enseñanza ha hecho que al alumno no le haya dado tiempo de asimilarlo todo, salvo algunas cosas más trabajadas, y solo lo haya hecho bien porque se haya acordado, al ser un contenido reciente. Ante esto, Camps, Milian, Bigas, Camps & Cabré (2007) coinciden conmigo con lo que se decía también en el marco teórico con que, de ser esto así, los alumnos solo lo habrían hecho bien durante los ejercicios, porque ponen en práctica lo que acaban de ver; sin embargo, serían incapaces de escribir un texto propio, espontáneo recordando cada contenido ortográfico visto en las sesiones, ya que es en este tipo de pruebas donde los alumnos suelen estar más pendientes del contenido que de la forma, y por tanto es donde mejor se aprecia el nivel ortográfico de cada uno. Los resultados han demostrado que, efectivamente, ha habido una mejoría muy buena en los alumnos en solo tres sesiones, por lo que, esa posibilidad de que el éxito se deba a la rapidez del proceso y retención de contenidos es más bien poco confiable.

Por otro lado, en lo referido a la posible relación de la escritura digital con una de las causas de la disortografía, se demuestra que, tal y como afirmaban las investigaciones realizadas al respecto en alumnos universitarios, no existe correlación alguna, puesto que la principal falta en las conversaciones eran las omisiones (muchas de ellas de

tildes), y, aunque esta falta coincidiera con la más frecuentada y numerosa de los textos académicos, finalmente, no se relacionan, ya que en la última prueba los resultados confirman que las faltas por tildes, aunque sigan predominando junto con las de mayúsculas, han descendido bastante, mientras que en las conversaciones de chats siguen apareciendo igualmente, omitiendo las mismas palabras que se mostraron en los resultados de esta prueba de la primera vertiente metodológica.

Se puede confirmar, por tanto, que los resultados de las investigaciones hechas a adultos se pueden generalizar también a niños de edad escolar entre los once y doce años. Por tanto, solo quedaría una incógnita por resolver en este trabajo: en las investigaciones sobre la temática ortográfica, realizadas por Elida Tuana, María A. Carbonell de Grompone y Elena Luch de Pintos (1980) se decía que es imposible que el alumno salga de la Primaria dominando la ortografía, pues por muy eficaces que sean los métodos y las estrategias, el alumno tiene un ritmo natural de aprendizaje que no puede alterarse y reducirse tanto. Si los alumnos de la muestra han logrado en cuatro sesiones mejorar en casi un 50% su nivel ortográfico, ¿podrían mejorar hasta casi rozar el 90% al menos si la propuesta hubiese sido pensada para un curso escolar completo? ¿Cuándo tiempo necesitaría un grupo de alumnos cualquiera para interiorizar al máximo en su aprendizaje todos los contenidos ortográficos aquí planteados?

Espero que en futuras investigaciones se pueda responder a estas preguntas. Porque la ortografía no debe quedar reducida al área de Lengua, sino que nos repercute a todos en todos los contextos comunicativos escritos y es por ello por lo que se debe fomentar globalmente, acercando la Ortografía a todos, con el mismo nivel de accesibilidad y así superamos la brecha social que desde hace siglos marcó inintencionadamente la ortografía en la sociedad entre cultos e ignorantes. Por ello y por todas las razones por las que apreciar la ortografía, invito a que investiguemos sobre ella y expandámosla, porque, como decía Fernando Lázaro Carreter, antiguo director de la Real Academia Española: *“escribo contra el uso ignorante de nuestro idioma, porque el español pertenece a muchos millones de seres que no son españoles, porque es nuestro patrimonio común más consistente y porque si se rompe, todos quedaremos rotos y sin la fuerza que algún día podemos tener juntos”*.

Anexos

Procedimiento. Parte 1: Faltas y textismos

Resultados de los textos académicos:

1)

	Número	Ejemplos
Representación de fonema vocálicos	1	“Esto” (estoy)
Fonemas consonánticos representados siempre por el mismo grafema o dígrafo /ch/, /d/, /f/, /l/, /ll/, /m/, /n/, /ñ/, /p/, /r/, /t/	1	“Made” (madre)
Representación gráfica del fonema /b/	-	-
Representación gráfica del fonema /g/	-	-
Representación gráfica del fonema /j/	1	“Llege” (llegue)
Representación gráfica del fonema /k/	-	-
Representación gráfica del fonema /rr/	-	-
Representación gráfica del fonema /y/	-	-
Representación gráfica del fonema /z/	1	“Empieze” (empiece)
Representación gráfica del fonema /s/	-	-
Grafemas especiales <i>h</i> y <i>x</i>	-	-
Signos ortográficos: la tilde	5	“Tendre” (tendré); “el” (él); “aúnque” (aunque); “Alcala” (Alcalá); “Guadaira” (Guadaira)
Signos ortográficos: la diéresis	-	-
Signos de puntuación	1	“- Marcos tengo una cosa que contarte” (ausencia de comas después de vocativos)
Uso de mayúsculas y minúsculas	1	“Noviembre” (en mayúscula a mitad de frase)

2)

	Número	Ejemplos
Representación de fonema vocálicos	1	“Santa Clous” (Santa Claus)
Fonemas consonánticos representados siempre por el mismo grafema o dígrafo /ch/, /d/, /f/, /l/, /ll/, /m/, /n/, /ñ/, /p/, /r/, /t/	-	-
Representación gráfica del fonema /b/	-	-
Representación gráfica del fonema /g/	-	-
Representación gráfica del fonema /j/	-	-
Representación gráfica del fonema /k/	-	-
Representación gráfica del fonema /rr/	-	-
Representación gráfica del fonema /y/	-	-
Representación gráfica del fonema /z/	-	-
Representación gráfica del fonema /s/	-	-
Grafemas especiales <i>h</i> y <i>x</i>	-	-

Signos ortográficos: la tilde	4	“Debiamos” (debíamos); “está familia” (esta); “tia” (tía); “proximos” (próximos)
Signos ortográficos: la diéresis	-	-
Signos de puntuación	2	“Al principio estuve, comiendo...”; “comimos, bebimos, y jugamos” (comas donde no corresponden)
Uso de mayúsculas y minúsculas	3	“navidades” (Navidades); “nochebuena” (Nochebuena); “miércoles santo” (Miércoles Santo)

3) (Alumna con necesidades educativas especiales)

	Número	Ejemplos
Representación de fonema vocálicos	-	-
Fonemas consonánticos representados siempre por el mismo grafema o dígrafo /ch/, /d/, /f/, /l/, /ll/, /m/, /n/, /ñ/, /p/, /r/, /t/	-	-
Representación gráfica del fonema /b/	-	-
Representación gráfica del fonema /g/	-	-
Representación gráfica del fonema /j/	-	-
Representación gráfica del fonema /k/	-	-
Representación gráfica del fonema /rr/	-	-
Representación gráfica del fonema /y/	-	-
Representación gráfica del fonema /z/	-	-
Representación gráfica del fonema /s/	-	-
Grafemas especiales <i>h</i> y <i>x</i>	-	-
Signos ortográficos: la tilde	-	-
Signos ortográficos: la diéresis	-	-
Signos de puntuación	1	“Le gusta que la acaricien, y que la paseen” (comas donde no corresponden)
Uso de mayúsculas y minúsculas	-	-

4)

	Número	Ejemplos
Representación de fonema vocálicos	-	-
Fonemas consonánticos representados siempre por el mismo grafema o dígrafo /ch/, /d/, /f/, /l/, /ll/, /m/, /n/, /ñ/, /p/, /r/, /t/	4	“Hay” (ahí); “asín” (así); “esque” (es que)
Representación gráfica del fonema /b/	1	“Nabe” (nave)
Representación gráfica del fonema /g/	-	-
Representación gráfica del fonema /j/	-	-
Representación gráfica del fonema /k/	-	-
Representación gráfica del fonema /rr/	-	-
Representación gráfica del fonema /y/	-	-
Representación gráfica del fonema /z/	-	-
Representación gráfica del fonema /s/	-	-
Grafemas especiales <i>h</i> y <i>x</i>	1	“E hecho” (he hecho)

Signos ortográficos: la tilde	14	“Sera” (será); “que” (qué); “alienigenas” (alienígenas)
Signos ortográficos: la diéresis	-	-
Signos de puntuación	3	“Mi padre que me dijo de antes...” (ausencia de comas)
Uso de mayúsculas y minúsculas	1	“lucía” (Lucía)

5)

	Número	Ejemplos
Representación de fonema vocálicos	-	-
Fonemas consonánticos representados siempre por el mismo grafema o dígrafo /ch/, /d/, /f/, /l/, /ll/, /m/, /n/, /ñ/, /p/, /r/, /t/	2	“La” las); “carnets” (carnés)
Representación gráfica del fonema /b/	-	-
Representación gráfica del fonema /g/	-	-
Representación gráfica del fonema /j/	2	“Llege” (llegue)
Representación gráfica del fonema /k/	-	-
Representación gráfica del fonema /rr/	-	-
Representación gráfica del fonema /y/	-	-
Representación gráfica del fonema /z/	-	-
Representación gráfica del fonema /s/	-	-
Grafemas especiales <i>h</i> y <i>x</i>	-	-
Signos ortográficos: la tilde	2	“Si” (sí); “veintidos” (veintidós)
Signos ortográficos: la diéresis	-	-
Signos de puntuación	-	-
Uso de mayúsculas y minúsculas	-	-

6)

	Número	Ejemplos
Representación de fonema vocálicos	-	-
Fonemas consonánticos representados siempre por el mismo grafema o dígrafo /ch/, /d/, /f/, /l/, /ll/, /m/, /n/, /ñ/, /p/, /r/, /t/	1	“Comenza” (comenzar)
Representación gráfica del fonema /b/	-	-
Representación gráfica del fonema /g/	-	-
Representación gráfica del fonema /j/	-	-
Representación gráfica del fonema /k/	-	-
Representación gráfica del fonema /rr/	-	-
Representación gráfica del fonema /y/	-	-
Representación gráfica del fonema /z/	-	-
Representación gráfica del fonema /s/	-	-
Grafemas especiales <i>h</i> y <i>x</i>	-	-
Signos ortográficos: la tilde	4	“Haciendonos” (haciéndonos); “el” (él); “mas” (más)
Signos ortográficos: la diéresis	-	-
Signos de puntuación	2	“Mi prima Alicia, es con la que más cosas hago” (comas donde no corresponde)
Uso de mayúsculas y minúsculas	-	-

7)

	Número	Ejemplos
Representación de fonema vocálicos	-	-
Fonemas consonánticos representados siempre por el mismo grafema o dígrafo /ch/, /d/, /f/, /l/, /ll/, /m/, /n/, /ñ/, /p/, /r/, /t/	3	“Había dijo” (había dicho); “me gustan muchos los perros” (mucho); “se les veía triste” (tristes)
Representación gráfica del fonema /b/	-	-
Representación gráfica del fonema /g/	-	-
Representación gráfica del fonema /j/	-	-
Representación gráfica del fonema /k/	-	-
Representación gráfica del fonema /rr/	-	-
Representación gráfica del fonema /y/	-	-
Representación gráfica del fonema /z/	-	-
Representación gráfica del fonema /s/	-	-
Grafemas especiales <i>h</i> y <i>x</i>	-	-
Signos ortográficos: la tilde	-	-
Signos ortográficos: la diéresis	-	-
Signos de puntuación	1	“La verdad, es que...” (comas donde no corresponden)
Uso de mayúsculas y minúsculas	-	-

8)

	Número	Ejemplos
Representación de fonema vocálicos	-	-
Fonemas consonánticos representados siempre por el mismo grafema o dígrafo /ch/, /d/, /f/, /l/, /ll/, /m/, /n/, /ñ/, /p/, /r/, /t/	-	-
Representación gráfica del fonema /b/	-	-
Representación gráfica del fonema /g/	-	-
Representación gráfica del fonema /j/	-	-
Representación gráfica del fonema /k/	-	-
Representación gráfica del fonema /rr/	-	-
Representación gráfica del fonema /y/	-	-
Representación gráfica del fonema /z/	-	-
Representación gráfica del fonema /s/	-	-
Grafemas especiales <i>h</i> y <i>x</i>	-	-
Signos ortográficos: la tilde	3	“Compre” (compré); “como” (cómo); “pase” (pasé)
Signos ortográficos: la diéresis	-	-
Signos de puntuación	1	“Mi familia y yo. Fuimos a...” (puntos y seguido donde no corresponden)
Uso de mayúsculas y minúsculas	-	-

9)

	Número	Ejemplos
Representación de fonema vocálicos	-	-
Fonemas consonánticos representados	1	“por que” (porque)

siempre por el mismo grafema o dígrafo /ch/, /d/, /f/, /l/, /ll/, /m/, /n/, /ñ/, /p/, /r/, /t/		
Representación gráfica del fonema /b/	-	-
Representación gráfica del fonema /g/	-	-
Representación gráfica del fonema /j/	-	-
Representación gráfica del fonema /k/	-	-
Representación gráfica del fonema /rr/	-	-
Representación gráfica del fonema /y/	-	-
Representación gráfica del fonema /z/	-	-
Representación gráfica del fonema /s/	-	-
Grafemas especiales <i>h</i> y <i>x</i>	-	-
Signos ortográficos: la tilde	2	“iran” (irán)
Signos ortográficos: la diéresis	-	-
Signos de puntuación	1	“Van a Madrid era la primera vez que van a ir” (ausencia de puntos y seguido)
Uso de mayúsculas y minúsculas	1	“eso” (ESO)

10)

	Número	Ejemplos
Representación de fonema vocálicos	1	“De el” (del)
Fonemas consonánticos representados siempre por el mismo grafema o dígrafo /ch/, /d/, /f/, /l/, /ll/, /m/, /n/, /ñ/, /p/, /r/, /t/	-	-
Representación gráfica del fonema /b/	1	“Hierva” (hierba)
Representación gráfica del fonema /g/	-	-
Representación gráfica del fonema /j/	-	-
Representación gráfica del fonema /k/	-	-
Representación gráfica del fonema /rr/	-	-
Representación gráfica del fonema /y/	-	-
Representación gráfica del fonema /z/	1	“Empezé” (empecé)
Representación gráfica del fonema /s/		
Grafemas especiales <i>h</i> y <i>x</i>	1	“heché de menos” (eché)
Signos ortográficos: la tilde	4	“Bién” (bien); “futbol” (fútbol); “reláje” (relajé); “seguí” (seguí)
Signos ortográficos: la diéresis	-	-
Signos de puntuación	1	“Pero había una cosa mala al principio del almuerzo tuvimos...” (faltan comas dos puntos)
Uso de mayúsculas y minúsculas	-	-

11)

	Número	Ejemplos
Representación de fonema vocálicos	2	“Enseña” (enseñe); “bieeen” (bien)
Fonemas consonánticos representados siempre por el mismo grafema o dígrafo /ch/, /d/, /f/, /l/, /ll/, /m/, /n/, /ñ/, /p/, /r/, /t/	3	“Ahí” (hay); “asín” (así); “preparle” (prepararle)
Representación gráfica del fonema /b/	-	-

Representación gráfica del fonema /g/	-	-
Representación gráfica del fonema /j/	-	-
Representación gráfica del fonema /k/	-	-
Representación gráfica del fonema /rr/	1	“Aterizamos” (aterrizamos)
Representación gráfica del fonema /y/	-	-
Representación gráfica del fonema /z/	-	-
Representación gráfica del fonema /s/	-	-
Grafemas especiales <i>h</i> y <i>x</i>	-	-
Signos ortográficos: la tilde	11	“comio” (comió); “íbamos” (íbamos); “pusó” (puso); “pusé” (puse); “biberon” (biberón); etc.
Signos ortográficos: la diéresis	-	-
Signos de puntuación	1	“Por la mañana. Me fui a...” (puntos donde corresponden comas)
Uso de mayúsculas y minúsculas	-	-

12)

	Número	Ejemplos
Representación de fonema vocálicos	2	“De el” (del)
Fonemas consonánticos representados siempre por el mismo grafema o dígrafo /ch/, /d/, /f/, /l/, /ll/, /m/, /n/, /ñ/, /p/, /r/, /t/	-	-
Representación gráfica del fonema /b/	-	-
Representación gráfica del fonema /g/	-	-
Representación gráfica del fonema /j/	-	-
Representación gráfica del fonema /k/	-	-
Representación gráfica del fonema /rr/	-	-
Representación gráfica del fonema /y/	-	-
Representación gráfica del fonema /z/	-	-
Representación gráfica del fonema /s/	-	-
Grafemas especiales <i>h</i> y <i>x</i>	-	-
Signos ortográficos: la tilde	1	“Leidos” (leídos)
Signos ortográficos: la diéresis	-	-
Signos de puntuación	1	“El día de la Constitución los niños de la clase...” (faltan comas)
Uso de mayúsculas y minúsculas	2	“día de la constitución/paz” (Día de la Constitución/Paz)

13)

	Número	Ejemplos
Representación de fonema vocálicos	-	-
Fonemas consonánticos representados siempre por el mismo grafema o dígrafo /ch/, /d/, /f/, /l/, /ll/, /m/, /n/, /ñ/, /p/, /r/, /t/	-	-
Representación gráfica del fonema /b/	-	-
Representación gráfica del fonema /g/	-	-
Representación gráfica del fonema /j/	-	-

Representación gráfica del fonema /k/	-	-
Representación gráfica del fonema /rr/	-	-
Representación gráfica del fonema /y/	-	-
Representación gráfica del fonema /z/	1	“Empezé” (empecé)
Representación gráfica del fonema /s/	-	-
Grafemas especiales <i>h</i> y <i>x</i>	-	-
Signos ortográficos: la tilde	5	“Ví” (vi); “fui” (fui); “dí” (di); “esta” (está)
Signos ortográficos: la diéresis	-	-
Signos de puntuación	-	-
Uso de mayúsculas y minúsculas	-	-

14)

	Número	Ejemplos
Representación de fonema vocálicos	-	-
Fonemas consonánticos representados siempre por el mismo grafema o dígrafo /ch/, /d/, /f/, /l/, /ll/, /m/, /n/, /ñ/, /p/, /r/, /t/	-	-
Representación gráfica del fonema /b/	-	-
Representación gráfica del fonema /g/	-	-
Representación gráfica del fonema /j/	-	-
Representación gráfica del fonema /k/	-	-
Representación gráfica del fonema /rr/	-	-
Representación gráfica del fonema /y/	1	“valla” (vaya)
Representación gráfica del fonema /z/	-	-
Representación gráfica del fonema /s/	-	-
Grafemas especiales <i>h</i> y <i>x</i>	-	-
Signos ortográficos: la tilde	1	“Quedo” (quedó)
Signos ortográficos: la diéresis	-	-
Signos de puntuación	1	“Fue todo muy bien mis padres...” (faltan puntos y seguido)
Uso de mayúsculas y minúsculas	2	“... en el campin rana verde” (Rana Verde)

15)

	Número	Ejemplos
Representación de fonema vocálicos	-	-
Fonemas consonánticos representados siempre por el mismo grafema o dígrafo /ch/, /d/, /f/, /l/, /ll/, /m/, /n/, /ñ/, /p/, /r/, /t/	-	-
Representación gráfica del fonema /b/	-	-
Representación gráfica del fonema /g/	-	-
Representación gráfica del fonema /j/	-	-
Representación gráfica del fonema /k/	-	-
Representación gráfica del fonema /rr/	-	-
Representación gráfica del fonema /y/	-	-
Representación gráfica del fonema /z/	-	-
Representación gráfica del fonema /s/	-	-

Grafemas especiales <i>h</i> y <i>x</i>	-	-
Signos ortográficos: la tilde	5	“Mi” (mí); “donde” (dónde); “aqui” (aquí); “ahi” (ahí); “alli” (allí)
Signos ortográficos: la diéresis	-	-
Signos de puntuación	-	-
Uso de mayúsculas y minúsculas	1	“isla mágica” (Isla Mágica)

16)

	Número	Ejemplos
Representación de fonema vocálicos	-	-
Fonemas consonánticos representados siempre por el mismo grafema o dígrafo /ch/, /d/, /f/, /l/, /ll/, /m/, /n/, /ñ/, /p/, /r/, /t/	-	-
Representación gráfica del fonema /b/	-	-
Representación gráfica del fonema /g/	-	-
Representación gráfica del fonema /j/	-	-
Representación gráfica del fonema /k/	-	-
Representación gráfica del fonema /rr/	-	-
Representación gráfica del fonema /y/	-	-
Representación gráfica del fonema /z/	-	-
Representación gráfica del fonema /s/	-	-
Grafemas especiales <i>h</i> y <i>x</i>	1	“Ha hacer” (a hacer)
Signos ortográficos: la tilde	2	“Levante” (levanté); “dá” (da)
Signos ortográficos: la diéresis	-	-
Signos de puntuación	1	“Mi hermano el cual se quedó...” (faltan comas de relativo)
Uso de mayúsculas y minúsculas	1	“El palmar” (El Palmar)

17)

	Número	Ejemplos
Representación de fonema vocálicos	-	-
Fonemas consonánticos representados siempre por el mismo grafema o dígrafo /ch/, /d/, /f/, /l/, /ll/, /m/, /n/, /ñ/, /p/, /r/, /t/	2	“Por que” (porque); “encuanto” (en cuanto)
Representación gráfica del fonema /b/	-	-
Representación gráfica del fonema /g/	-	-
Representación gráfica del fonema /j/	-	-
Representación gráfica del fonema /k/	-	-
Representación gráfica del fonema /rr/	-	-
Representación gráfica del fonema /y/	-	-
Representación gráfica del fonema /z/	-	-
Representación gráfica del fonema /s/	-	-
Grafemas especiales <i>h</i> y <i>x</i>	-	-
Signos ortográficos: la tilde	4	“Fue” (fue); “practicamente” (prácticamente); “alli” (allí); “creidas” (creídas)
Signos ortográficos: la diéresis	-	-
Signos de puntuación	2	“... etc” (puntos suspensivos)

		seguidos de etcétera); (falta el punto final)
Uso de mayúsculas y minúsculas	-	-

18)

	Número	Ejemplos
Representación de fonema vocálicos	-	-
Fonemas consonánticos representados siempre por el mismo grafema o dígrafo /ch/, /d/, /f/, /l/, /ll/, /m/, /n/, /ñ/, /p/, /r/, /t/	-	-
Representación gráfica del fonema /b/	-	-
Representación gráfica del fonema /g/	-	-
Representación gráfica del fonema /j/	-	-
Representación gráfica del fonema /k/	-	-
Representación gráfica del fonema /rr/	-	-
Representación gráfica del fonema /y/	-	-
Representación gráfica del fonema /z/	-	-
Representación gráfica del fonema /s/	-	-
Grafemas especiales <i>h</i> y <i>x</i>	3	“Asta” (hasta); “me voy ha” (me voy a); “aré” (haré)
Signos ortográficos: la tilde	3	“Sabado” (sábado); “ire” (iré); “se” (sé)
Signos ortográficos: la diéresis	-	-
Signos de puntuación	-	-
Uso de mayúsculas y minúsculas	-	-

19)

	Número	Ejemplos
Representación de fonema vocálicos	-	-
Fonemas consonánticos representados siempre por el mismo grafema o dígrafo /ch/, /d/, /f/, /l/, /ll/, /m/, /n/, /ñ/, /p/, /r/, /t/	1	“Pringá” (pringada)
Representación gráfica del fonema /b/	1	“Tube” (tuve)
Representación gráfica del fonema /g/	-	-
Representación gráfica del fonema /j/	-	-
Representación gráfica del fonema /k/	-	-
Representación gráfica del fonema /rr/	-	-
Representación gráfica del fonema /y/	-	-
Representación gráfica del fonema /z/	-	-
Representación gráfica del fonema /s/	-	-
Grafemas especiales <i>h</i> y <i>x</i>	-	-
Signos ortográficos: la tilde	1	“Acabo” (acabó)
Signos ortográficos: la diéresis	-	-
Signos de puntuación	1	Pero ¿cómo...” (falta la coma antes de la interrogación)
Uso de mayúsculas y minúsculas	1	“dos hermanas” (Dos Hermanas)

20)

	Número	Ejemplos
Representación de fonema vocálicos	-	-
Fonemas consonánticos representados siempre por el mismo grafema o dígrafo /ch/, /d/, /f/, /l/, /ll/, /m/, /n/, /ñ/, /p/, /r/, /t/	-	-
Representación gráfica del fonema /b/	-	-
Representación gráfica del fonema /g/	-	-
Representación gráfica del fonema /j/	-	-
Representación gráfica del fonema /k/	-	-
Representación gráfica del fonema /rr/	-	-
Representación gráfica del fonema /y/	-	-
Representación gráfica del fonema /z/	-	-
Representación gráfica del fonema /s/	-	-
Grafemas especiales <i>h</i> y <i>x</i>	-	-
Signos ortográficos: la tilde	1	“Si” (sí)
Signos ortográficos: la diéresis	-	-
Signos de puntuación	-	-
Uso de mayúsculas y minúsculas	1	(Minúscula después de punto y seguido)

21)

	Número	Ejemplos
Representación de fonema vocálicos	-	-
Fonemas consonánticos representados siempre por el mismo grafema o dígrafo /ch/, /d/, /f/, /l/, /ll/, /m/, /n/, /ñ/, /p/, /r/, /t/	-	-
Representación gráfica del fonema /b/	-	-
Representación gráfica del fonema /g/	-	-
Representación gráfica del fonema /j/	-	-
Representación gráfica del fonema /k/	-	-
Representación gráfica del fonema /rr/	-	-
Representación gráfica del fonema /y/	-	-
Representación gráfica del fonema /z/	-	-
Representación gráfica del fonema /s/	-	-
Grafemas especiales <i>h</i> y <i>x</i>	-	-
Signos ortográficos: la tilde	4	“El” (él); “divertia” (divertía); “vivia” (vivía)
Signos ortográficos: la diéresis	-	-
Signos de puntuación	-	-
Uso de mayúsculas y minúsculas	2	“Marzo”; “Fue” (mayúsculas en mitad de frase)

22)

	Número	Ejemplos
Representación de fonema vocálicos	-	-
Fonemas consonánticos representados siempre por el mismo grafema o dígrafo /ch/, /d/, /f/, /l/, /ll/, /m/, /n/, /ñ/, /p/, /r/, /t/	-	-

Representación gráfica del fonema /b/	-	-
Representación gráfica del fonema /g/	-	-
Representación gráfica del fonema /j/	-	-
Representación gráfica del fonema /k/	-	-
Representación gráfica del fonema /rr/	-	-
Representación gráfica del fonema /y/	-	-
Representación gráfica del fonema /z/	-	-
Representación gráfica del fonema /s/	-	-
Grafemas especiales <i>h</i> y <i>x</i>	1	“A dicho” (ha dicho)
Signos ortográficos: la tilde	3	“Ibamos” (íbamos); “fui” (fui); “pasábamos” (pasábamos)
Signos ortográficos: la diéresis	-	-
Signos de puntuación	5	(No hay ninguna coma en las cinco oraciones donde correspondía)
Uso de mayúsculas y minúsculas	1	“utrerá” (Utrera)

23)

	Número	Ejemplos
Representación de fonema vocálicos	-	-
Fonemas consonánticos representados siempre por el mismo grafema o dígrafo /ch/, /d/, /f/, /l/, /ll/, /m/, /n/, /ñ/, /p/, /r/, /t/	1	“Finde semana” (fin de semana)
Representación gráfica del fonema /b/	-	-
Representación gráfica del fonema /g/	-	-
Representación gráfica del fonema /j/	-	-
Representación gráfica del fonema /k/	-	-
Representación gráfica del fonema /rr/	-	-
Representación gráfica del fonema /y/	-	-
Representación gráfica del fonema /z/	-	-
Representación gráfica del fonema /s/	-	-
Grafemas especiales <i>h</i> y <i>x</i>	5	“E estado” (he estado); “a reproducido” (ha); “va ha pasar” (a pasar)
Signos ortográficos: la tilde	13	“Fui” (fui); “sé” (se); “se” (sé); “por que” (por qué); “como” (cómo), etc.
Signos ortográficos: la diéresis	-	-
Signos de puntuación	-	-
Uso de mayúsculas y minúsculas	-	-

24)

	Número	Ejemplos
Representación de fonema vocálicos	-	-
Fonemas consonánticos representados siempre por el mismo grafema o dígrafo /ch/, /d/, /f/, /l/, /ll/, /m/, /n/, /ñ/, /p/, /r/, /t/	2	“Pusera” (pulsera); “geste” (gente)
Representación gráfica del fonema /b/	-	-
Representación gráfica del fonema /g/	-	-
Representación gráfica del fonema /j/	-	-

Representación gráfica del fonema /k/	-	-
Representación gráfica del fonema /rr/	-	-
Representación gráfica del fonema /y/	-	-
Representación gráfica del fonema /z/	-	-
Representación gráfica del fonema /s/	1	"Intituto" (instituto)
Grafemas especiales <i>h</i> y <i>x</i>	1	"Voy ha hacer" (a hacer)
Signos ortográficos: la tilde	4	"Donde" (dónde); "mi" (mí); "fui" (fui); "vi" (vi)
Signos ortográficos: la diéresis	-	-
Signos de puntuación	-	-
Uso de mayúsculas y minúsculas	3	"lisboa" (Lisboa); "semana santa" (Semana Santa); "Mayo" (en mitad de frase)

25)

	Número	Ejemplos
Representación de fonema vocálicos	-	-
Fonemas consonánticos representados siempre por el mismo grafema o dígrafo /ch/, /d/, /f/, /l/, /ll/, /m/, /n/, /ñ/, /p/, /r/, /t/	-	-
Representación gráfica del fonema /b/	-	-
Representación gráfica del fonema /g/	-	-
Representación gráfica del fonema /j/	-	-
Representación gráfica del fonema /k/	-	-
Representación gráfica del fonema /rr/	-	-
Representación gráfica del fonema /y/	6	"Halla" (haya)
Representación gráfica del fonema /z/	-	-
Representación gráfica del fonema /s/	-	-
Grafemas especiales <i>h</i> y <i>x</i>	-	-
Signos ortográficos: la tilde	1	"Matricula" (matrícula)
Signos ortográficos: la diéresis	-	-
Signos de puntuación	-	-
Uso de mayúsculas y minúsculas	-	-

Resultados de las conversaciones de chats

1)

Textisms	Keys	Examples
Emphatic repetitions - Inverted closing marks, repetition of one or more letters, emoticons emphatic repetition, interjection or onomatopoeias emphatic repetitions.	(Rep)	Eeennn Noo Siii
Omissions - One or more letters by shortening, contraction, apocopation, syncope, apheresis,	(Short/Clipp) (PunOmi) (AccOmi)	¿ i (Falta la coma después de

word reduction into consonant groups, joining two words -Punctuation marks total/partial omission - Tildes total/partial omission		vocativo) Que, estas, si, tu (sin tildes)
Non-normative graphemes - Non-normative use of k/ x/ sh/ w/ y/ i/ z, digraphs simplification, intentional mistakes - Homophone use of letters, numbers and mathematical signs - Capital omission	(NonstSpell) (Symb/Numb) (CapOmi)	(Falta la mayúscula después de punto)
Lexical textisms - Dialectisms, regional varieties transcription, transcription of social and register varieties - Creation of new words, non-standard onomatopoeias or interjections, amalgams or conglomerations, foreign words, acronyms, non-standard initials or abbreviations	(AccSty) (NewWor)	Hi (hola) El Manu Viciao Na
Multimodal elements - Emoticons, stickers - Images - Audios - Videos	(Mult)	Dos emoticonos

2)

Textisms	Keys	Examples
Emphatic repetitions - Inverted closing marks, repetition of one or more letters, emoticons emphatic repetition, interjection or onomatopoeias emphatic repetitions.	(Rep)	?? !!! Tambiénn Añozzz Bieeen Quieennn Stoy
Omissions - One or more letters by shortening, contraction, apocopation, syncope, apheresis, word reduction into consonant groups, joining two words -Punctuation marks total/partial omission - Tildes total/partial omission	(Short/Clipp) (PunOmi) (AccOmi)	Studiando Sta Ads
Non-normative graphemes - Non-normative use of k/ x/ sh/ w/ y/ i/ z, digraphs simplification, intentional mistakes - Homophone use of letters, numbers and mathematical signs - Capital omission	(NonstSpell) (Symb/Numb) (CapOmi)	Holi Ke Aki Tia, tu, se (sin tildes) Ala Pork
Lexical textisms - Dialectisms, regional varieties transcription, transcription of social and register varieties	(AccSty) (NewWor)	Po Na Pesá

- Creation of new words, non-standard onomatopoeias or interjections, amalgams or conglomerations, foreign words, acronyms, non-standard initials or abbreviations		Pegao Aburria Jajaja Celebrar disho
Multimodal elements - Emoticons, stickers - Images - Audios - Videos	(Mult)	Gif y emoticón

3)

Textisms	Keys	Examples
Emphatic repetitions - Inverted closing marks, repetition of one or more letters, emoticons emphatic repetition, interjection or onomatopoeias emphatic repetitions.	(Rep)	-
Omissions - One or more letters by shortening, contraction, apocopation, syncope, apheresis, word reduction into consonant groups, joining two words - Punctuation marks total/partial omission - Tildes total/partial omission	(Short/Clipp) (PunOmi) (AccOmi)	Adios (sin tilde)
Non-normative graphemes - Non-normative use of k/ x/ sh/ w/ y/ i/ z, digraphs simplification, intentional mistakes - Homophone use of letters, numbers and mathematical signs - Capital omission	(NonstSpell) (Symb/Numb) (CapOmi)	L (Lengua) M (Matemáticas)
Lexical textisms - Dialectisms, regional varieties transcription, transcription of social and register varieties - Creation of new words, non-standard onomatopoeias or interjections, amalgams or conglomerations, foreign words, acronyms, non-standard initials or abbreviations	(AccSty) (NewWor)	-
Multimodal elements - Emoticons, stickers - Images - Audios - Videos	(Mult)	-

4)

Textisms	Keys	Examples
Emphatic repetitions	(Rep)	???

- Inverted closing marks, repetition of one or more letters, emoticons emphatic repetition, interjection or onomatopoeias emphatic repetitions.

Omissions

- One or more letters by shortening, contraction, apocopation, syncope, apheresis, word reduction into consonant groups, joining two words
- Punctuation marks total/partial omission
- Tildes total/partial omission

(Short/Clipp)
(PunOmi)
(AccOmi)

Enorabuena
Tio, si,
autobus,
elimino, futbol,
como (sin
tildes)
¿

Non-normative graphemes

- Non-normative use of k/ x/ sh/ w/ y/ i/ z, digraphs simplification, intentional mistakes
- Homophone use of letters, numbers and mathematical signs
- Capital omission

(NonstSpell)
(Symb/Numb)
(CapOmi)

Ads
De el (del)
pablo sexto
(Faltan
mayúsculas a
principios de
frases)
Ok
bro

Lexical textisms

- Dialectisms, regional varieties transcription, transcription of social and register varieties
- Creation of new words, non-standard onomatopoeias or interjections, amalgams or conglomerations, foreign words, acronyms, non-standard initials or abbreviations

(AccSty)
(NewWor)

Hala
jajaja

Multimodal elements

- Emoticons, stickers
- Images
- Audios
- Videos

(Mult)

foto

5)

Textisms

Emphatic repetitions

- Inverted closing marks, repetition of one or more letters, emoticons emphatic repetition, interjection or onomatopoeias emphatic repetitions.

Keys
(Rep)

Examples
??
Tioo

Omissions

- One or more letters by shortening, contraction, apocopation, syncope, apheresis, word reduction into consonant groups, joining two words
- Punctuation marks total/partial omission
- Tildes total/partial omission

(Short/Clipp)
(PunOmi)
(AccOmi)

¿
Q
ads

Non-normative graphemes

(NonstSpell)

naturales
por qué

<ul style="list-style-type: none"> - Non-normative use of k/ x/ sh/ w/ y/ i/ z, digraphs simplification, intentional mistakes - Homophone use of letters, numbers and mathematical signs - Capital omission 	(Symb/Numb) (CapOmi)	(porque) que, pasalo, si (sin tildes)
Lexical textisms <ul style="list-style-type: none"> - Dialectisms, regional varieties transcription, transcription of social and register varieties - Creation of new words, non-standard onomatopoeias or interjections, amalgams or conglomerations, foreign words, acronyms, non-standard initials or abbreviations 	(AccSty) (NewWor)	Ofú
Multimodal elements <ul style="list-style-type: none"> - Emoticons, stickers - Images - Audios - Videos 	(Mult)	Un emoticón

6)

Textisms	Keys	Examples
Emphatic repetitions <ul style="list-style-type: none"> - Inverted closing marks, repetition of one or more letters, emoticons emphatic repetition, interjection or onomatopoeias emphatic repetitions. 	(Rep)	Holaaa Que que que ?? Chulooo !!! Stoy
Omissions <ul style="list-style-type: none"> - One or more letters by shortening, contraction, apocopation, syncope, apheresis, word reduction into consonant groups, joining two words -Punctuation marks total/partial omission - Tildes total/partial omission 	(Short/Clipp) (PunOmi) (AccOmi)	¿ i ads
Non-normative graphemes <ul style="list-style-type: none"> - Non-normative use of k/ x/ sh/ w/ y/ i/ z, digraphs simplification, intentional mistakes - Homophone use of letters, numbers and mathematical signs - Capital omission 	(NonstSpell) (Symb/Numb) (CapOmi)	Que, mio (sin tildes) lengua, mates (falta mayúsculas)
Lexical textisms <ul style="list-style-type: none"> - Dialectisms, regional varieties transcription, transcription of social and register varieties - Creation of new words, non-standard onomatopoeias or interjections, amalgams or conglomerations, foreign words, acronyms, non-standard initials or abbreviations 	(AccSty) (NewWor)	Dejao Sentao
Multimodal elements <ul style="list-style-type: none"> - Emoticons, stickers 	(Mult)	Dos emoticonos

- Images
- Audios
- Videos

7)

Textisms	Keys	Examples
Emphatic repetitions <ul style="list-style-type: none"> - Inverted closing marks, repetition of one or more letters, emoticons emphatic repetition, interjection or onomatopoeias emphatic repetitions. 	(Rep)	Holaa !! ???
Omissions <ul style="list-style-type: none"> - One or more letters by shortening, contraction, apocopation, syncope, apheresis, word reduction into consonant groups, joining two words -Punctuation marks total/partial omission - Tildes total/partial omission 	(Short/Clipp) (PunOmi) (AccOmi)	¿ i Q Ej
Non-normative graphemes <ul style="list-style-type: none"> - Non-normative use of k/ x/ sh/ w/ y/ i/ z, digraphs simplification, intentional mistakes - Homophone use of letters, numbers and mathematical signs - Capital omission 	(NonstSpell) (Symb/Numb) (CapOmi)	Cavle Que (qué)
Lexical textisms <ul style="list-style-type: none"> - Dialectisms, regional varieties transcription, transcription of social and register varieties - Creation of new words, non-standard onomatopoeias or interjections, amalgams or conglomerations, foreign words, acronyms, non-standard initials or abbreviations 	(AccSty) (NewWor)	jajajaja
Multimodal elements <ul style="list-style-type: none"> - Emoticons, stickers - Images - Audios - Videos 	(Mult)	Dos emoticonos

8)

Textisms	Keys	Examples
Emphatic repetitions <ul style="list-style-type: none"> - Inverted closing marks, repetition of one or more letters, emoticons emphatic repetition, interjection or onomatopoeias emphatic repetitions. 	(Rep)	??
Omissions <ul style="list-style-type: none"> - One or more letters by shortening, 	(Short/Clipp) (PunOmi)	¿ Por (por qué) A (ah)

contraction, apocopation, syncope, apheresis, word reduction into consonant groups, joining two words -Punctuation marks total/partial omission - Tildes total/partial omission	(AccOmi)	Va (vale)
Non-normative graphemes - Non-normative use of k/ x/ sh/ w/ y/ i/ z, digraphs simplification, intentional mistakes - Homophone use of letters, numbers and mathematical signs - Capital omission	(NonstSpell) (Symb/Numb) (CapOmi)	Que, si, creia (sin tilde)
Lexical textisms - Dialectisms, regional varieties transcription, transcription of social and register varieties - Creation of new words, non-standard onomatopoeias or interjections, amalgams or conglomerations, foreign words, acronyms, non-standard initials or abbreviations	(AccSty) (NewWor)	Aro va
Multimodal elements - Emoticons, stickers - Images - Audios - Videos	(Mult)	Tres emoticonos

9)

Textisms	Keys	Examples
Emphatic repetitions - Inverted closing marks, repetition of one or more letters, emoticons emphatic repetition, interjection or onomatopoeias emphatic repetitions.	(Rep)	Siii Bieen diooos
Omissions - One or more letters by shortening, contraction, apocopation, syncope, apheresis, word reduction into consonant groups, joining two words -Punctuation marks total/partial omission - Tildes total/partial omission	(Short/Clipp) (PunOmi) (AccOmi)	Despues, el, dejaré, tu, así (sin tilde) Teng T (te)
Non-normative graphemes - Non-normative use of k/ x/ sh/ w/ y/ i/ z, digraphs simplification, intentional mistakes - Homophone use of letters, numbers and mathematical signs - Capital omission	(NonstSpell) (Symb/Numb) (CapOmi)	Jnado Pq Aki Lla Cn Ads dsp
Lexical textisms - Dialectisms, regional varieties transcription, transcription of social and register varieties	(AccSty) (NewWor)	Emms Verá (verás) Po

- Creation of new words, non-standard onomatopoeias or interjections, amalgams or conglomerations, foreign words, acronyms, non-standard initials or abbreviations		pff
Multimodal elements	(Mult)	-
- Emoticons, stickers		
- Images		
- Audios		
- Videos		

10)

Textisms	Keys	Examples
Emphatic repetitions	(Rep)	Pooo Sii tooodoo
- Inverted closing marks, repetition of one or more letters, emoticons emphatic repetition, interjection or onomatopoeias emphatic repetitions.		
Omissions	(Short/Clipp) (PunOmi) (AccOmi)	Mana (hermana) Tipico, tu, esta, si (sin tilde) Ads ¿ aí Ke Aki Aká
- One or more letters by shortening, contraction, apocopation, syncope, apheresis, word reduction into consonant groups, joining two words		
-Punctuation marks total/partial omission		
- Tildes total/partial omission		
Non-normative graphemes	(NonstSpell) (Symb/Numb) (CapOmi)	-
- Non-normative use of k/ x/ sh/ w/ y/ i/ z, digraphs simplification, intentional mistakes		
- Homophone use of letters, numbers and mathematical signs		
- Capital omission		
Lexical textisms	(AccSty) (NewWor)	-
- Dialectisms, regional varieties transcription, transcription of social and register varieties		
- Creation of new words, non-standard onomatopoeias or interjections, amalgams or conglomerations, foreign words, acronyms, non-standard initials or abbreviations		
Multimodal elements	(Mult)	-
- Emoticons, stickers		
- Images		
- Audios		
- Videos		

11)

Textisms	Keys	Examples
Emphatic repetitions	(Rep)	Uhh

- Inverted closing marks, repetition of one or more letters, emoticons emphatic repetition, interjection or onomatopoeias emphatic repetitions.		!!!
Omissions <ul style="list-style-type: none"> - One or more letters by shortening, contraction, apocopation, syncope, apheresis, word reduction into consonant groups, joining two words -Punctuation marks total/partial omission - Tildes total/partial omission 	(Short/Clipp) (PunOmi) (AccOmi)	Como, quien, minima (sin tilde) i
Non-normative graphemes <ul style="list-style-type: none"> - Non-normative use of k/ x/ sh/ w/ y/ i/ z, digraphs simplification, intentional mistakes - Homophone use of letters, numbers and mathematical signs - Capital omission 	(NonstSpell) (Symb/Numb) (CapOmi)	Ads ok
Lexical textisms <ul style="list-style-type: none"> - Dialectisms, regional varieties transcription, transcription of social and register varieties - Creation of new words, non-standard onomatopoeias or interjections, amalgams or conglomerations, foreign words, acronyms, non-standard initials or abbreviations 	(AccSty) (NewWor)	uhh
Multimodal elements <ul style="list-style-type: none"> - Emoticons, stickers - Images - Audios - Videos 	(Mult)	Un emoticón

12)

Textisms	Keys	Examples
Emphatic repetitions <ul style="list-style-type: none"> - Inverted closing marks, repetition of one or more letters, emoticons emphatic repetition, interjection or onomatopoeias emphatic repetitions. 	(Rep)	Siii !! Nooo pueees
Omissions <ul style="list-style-type: none"> - One or more letters by shortening, contraction, apocopation, syncope, apheresis, word reduction into consonant groups, joining two words -Punctuation marks total/partial omission - Tildes total/partial omission 	(Short/Clipp) (PunOmi) (AccOmi)	Q Mama, movi (sin tilde) Mu Quiere (quieres) aora picina Ase
Non-normative graphemes <ul style="list-style-type: none"> - Non-normative use of k/ x/ sh/ w/ y/ i/ z, digraphs simplification, intentional mistakes 	(NonstSpell) (Symb/Numb) (CapOmi)	Perfect Vallas (vayas) ok

- Homophone use of letters, numbers and mathematical signs
- Capital omission

Lexical textisms	(AccSty) (NewWor)	Ase Movi Mu Pa Cuidao Pesá na
<ul style="list-style-type: none"> - Dialectisms, regional varieties transcription, transcription of social and register varieties - Creation of new words, non-standard onomatopoeias or interjections, amalgams or conglomerations, foreign words, acronyms, non-standard initials or abbreviations 		
Multimodal elements	(Mult)	-
<ul style="list-style-type: none"> - Emoticons, stickers - Images - Audios - Videos 		

13)

Textisms	Keys	Examples
Emphatic repetitions	(Rep)	noo
<ul style="list-style-type: none"> - Inverted closing marks, repetition of one or more letters, emoticons emphatic repetition, interjection or onomatopoeias emphatic repetitions. 		
Omissions	(Short/Clipp) (PunOmi) (AccOmi)	¿ T (te) K Porq Stás
<ul style="list-style-type: none"> - One or more letters by shortening, contraction, apocopation, syncope, apheresis, word reduction into consonant groups, joining two words -Punctuation marks total/partial omission - Tildes total/partial omission 		
Non-normative graphemes	(NonstSpell) (Symb/Numb) (CapOmi)	Como, donde, iras, ibamos (sin tilde) Tadicho Enserio Nose madrid
<ul style="list-style-type: none"> - Non-normative use of k/ x/ sh/ w/ y/ i/ z, digraphs simplification, intentional mistakes - Homophone use of letters, numbers and mathematical signs - Capital omission 		
Lexical textisms	(AccSty) (NewWor)	Po Na Ok Siesa
<ul style="list-style-type: none"> - Dialectisms, regional varieties transcription, transcription of social and register varieties - Creation of new words, non-standard onomatopoeias or interjections, amalgams or conglomerations, foreign words, acronyms, non-standard initials or abbreviations 		
Multimodal elements	(Mult)	Un emoticón
<ul style="list-style-type: none"> - Emoticons, stickers - Images - Audios 		

14)

Textisms	Keys	Examples
Emphatic repetitions - Inverted closing marks, repetition of one or more letters, emoticons emphatic repetition, interjection or onomatopoeias emphatic repetitions.	(Rep)	?? Naa Tall
Omissions - One or more letters by shortening, contraction, apocopation, syncope, apheresis, word reduction into consonant groups, joining two words - Punctuation marks total/partial omission - Tildes total/partial omission	(Short/Clipp) (PunOmi) (AccOmi)	Ola Que (sin tilde)
Non-normative graphemes - Non-normative use of k/ x/ sh/ w/ y/ i/ z, digraphs simplification, intentional mistakes - Homophone use of letters, numbers and mathematical signs - Capital omission	(NonstSpell) (Symb/Numb) (CapOmi)	K Kase Ads sevilla crack killo
Lexical textisms - Dialectisms, regional varieties transcription, transcription of social and register varieties - Creation of new words, non-standard onomatopoeias or interjections, amalgams or conglomerations, foreign words, acronyms, non-standard initials or abbreviations	(AccSty) (NewWor)	Kase Na killo
Multimodal elements - Emoticons, stickers - Images - Audios - Videos	(Mult)	Cuatro emoticonos

15)

Textisms	Keys	Examples
Emphatic repetitions - Inverted closing marks, repetition of one or more letters, emoticons emphatic repetition, interjection or onomatopoeias emphatic repetitions.	(Rep)	-
Omissions - One or more letters by shortening, contraction, apocopation, syncope, apheresis, word reduction into consonant groups, joining	(Short/Clipp) (PunOmi) (AccOmi)	Traete, haceis (sin tilde) i

two words		
-Punctuation marks total/partial omission		
- Tildes total/partial omission		
Non-normative graphemes	(NonstSpell)	-
- Non-normative use of k/ x/ sh/ w/ y/ i/ z,	(Symb/Numb)	
digraphs simplification, intentional mistakes	(CapOmi)	
- Homophone use of letters, numbers and mathematical signs		
- Capital omission		
Lexical textisms	(AccSty)	-
- Dialectisms, regional varieties transcription, transcription of social and register varieties	(NewWor)	
- Creation of new words, non-standard onomatopoeias or interjections, amalgams or conglomerations, foreign words, acronyms, non-standard initials or abbreviations		
Multimodal elements	(Mult)	Un emoticón
- Emoticons, stickers		
- Images		
- Audios		
- Videos		

16)

Textisms	Keys	Examples
Emphatic repetitions	(Rep) !!! ?? Si si
Omissions	(Short/Clipp) (PunOmi) (AccOmi)	¿ i Como, estas, si (sin tilde)
- One or more letters by shortening, contraction, apocopation, syncope, apheresis, word reduction into consonant groups, joining two words		
-Punctuation marks total/partial omission		
- Tildes total/partial omission		
Non-normative graphemes	(NonstSpell)	(Minúscula a principio de frases)
- Non-normative use of k/ x/ sh/ w/ y/ i/ z,	(Symb/Numb)	
digraphs simplification, intentional mistakes	(CapOmi)	
- Homophone use of letters, numbers and mathematical signs		
- Capital omission		
Lexical textisms	(AccSty)	Ok
- Dialectisms, regional varieties transcription, transcription of social and register varieties	(NewWor)	
- Creation of new words, non-standard onomatopoeias or interjections, amalgams or		

conglomerations, foreign words, acronyms,
non-standard initials or abbreviations

Multimodal elements
- Emoticons, stickers
- Images
- Audios
- Videos

(Mult)

Tres
emoticonos

17)

Textisms	Keys	Examples
Emphatic repetitions - Inverted closing marks, repetition of one or more letters, emoticons emphatic repetition, interjection or onomatopoeias emphatic repetitions.	(Rep)	!! Woo
Omissions - One or more letters by shortening, contraction, apocopation, syncope, apheresis, word reduction into consonant groups, joining two words - Punctuation marks total/partial omission - Tildes total/partial omission	(Short/Clipp) (PunOmi) (AccOmi)	i ¿ Como, se, mas (sin tilde) Com Regu
Non-normative graphemes - Non-normative use of k/ x/ sh/ w/ y/ i/ z, digraphs simplification, intentional mistakes - Homophone use of letters, numbers and mathematical signs - Capital omission	(NonstSpell) (Symb/Numb) (CapOmi)	Muxo Alaa Ads
Lexical textisms - Dialectisms, regional varieties transcription, transcription of social and register varieties - Creation of new words, non-standard onomatopoeias or interjections, amalgams or conglomerations, foreign words, acronyms, non-standard initials or abbreviations	(AccSty) (NewWor)	vosotra má pesao jajaja
Multimodal elements - Emoticons, stickers - Images - Audios - Videos	(Mult)	Tres emoticonos

18)

Textisms
Emphatic repetitions
- Inverted closing marks, repetition of one or more letters, emoticons emphatic repetition,

Keys
(Rep)

Examples
Kee

interjection or onomatopoeias emphatic repetitions.		
Omissions <ul style="list-style-type: none"> - One or more letters by shortening, contraction, apocopation, syncope, apheresis, word reduction into consonant groups, joining two words -Punctuation marks total/partial omission - Tildes total/partial omission 	(Short/Clipp) (PunOmi) (AccOmi)	¿ Como, estas, se (sin tilde) Emos
Non-normative graphemes <ul style="list-style-type: none"> - Non-normative use of k/ x/ sh/ w/ y/ i/ z, digraphs simplification, intentional mistakes - Homophone use of letters, numbers and mathematical signs - Capital omission 	(NonstSpell) (Symb/Numb) (CapOmi)	Ok Lla Bacilón Ami
Lexical textisms <ul style="list-style-type: none"> - Dialectisms, regional varieties transcription, transcription of social and register varieties - Creation of new words, non-standard onomatopoeias or interjections, amalgams or conglomerations, foreign words, acronyms, non-standard initials or abbreviations 	(AccSty) (NewWor)	Ummm Eh
Multimodal elements <ul style="list-style-type: none"> - Emoticons, stickers - Images - Audios - Videos 	(Mult)	Un emoticón

19)

Textisms	Keys	Examples
Emphatic repetitions <ul style="list-style-type: none"> - Inverted closing marks, repetition of one or more letters, emoticons emphatic repetition, interjection or onomatopoeias emphatic repetitions. 	(Rep)	-
Omissions <ul style="list-style-type: none"> - One or more letters by shortening, contraction, apocopation, syncope, apheresis, word reduction into consonant groups, joining two words -Punctuation marks total/partial omission - Tildes total/partial omission 	(Short/Clipp) (PunOmi) (AccOmi)	Q Na Porq ¿ ? Tu, estas, aqui, alla, como (sin tildes)
Non-normative graphemes <ul style="list-style-type: none"> - Non-normative use of k/ x/ sh/ w/ y/ i/ z, digraphs simplification, intentional mistakes - Homophone use of letters, numbers and 	(NonstSpell) (Symb/Numb) (CapOmi)	H (hola) Ads Ok

mathematical signs - Capital omission		
Lexical textisms - Dialectisms, regional varieties transcription, transcription of social and register varieties - Creation of new words, non-standard onomatopoeias or interjections, amalgams or conglomerations, foreign words, acronyms, non-standard initials or abbreviations	(AccSty) (NewWor)	Po Na Pa Aburrio
Multimodal elements - Emoticons, stickers - Images - Audios - Videos	(Mult)	Mapa de ubicación
<hr/>		
20)		
	Textisms	Keys Examples
Emphatic repetitions - Inverted closing marks, repetition of one or more letters, emoticons emphatic repetition, interjection or onomatopoeias emphatic repetitions.	(Rep)	??? !!
Omissions - One or more letters by shortening, contraction, apocopation, syncope, apheresis, word reduction into consonant groups, joining two words - Punctuation marks total/partial omission - Tildes total/partial omission	(Short/Clipp) (PunOmi) (AccOmi)	Como, este, que, futbol, tu (sin tilde)
Non-normative graphemes - Non-normative use of k/ x/ sh/ w/ y/ i/ z, digraphs simplification, intentional mistakes - Homophone use of letters, numbers and mathematical signs - Capital omission	(NonstSpell) (Symb/Numb) (CapOmi)	(Faltas mayúsculas al inicio de frases) Ads
Lexical textisms - Dialectisms, regional varieties transcription, transcription of social and register varieties - Creation of new words, non-standard onomatopoeias or interjections, amalgams or conglomerations, foreign words, acronyms, non-standard initials or abbreviations	(AccSty) (NewWor)	Pff
Multimodal elements - Emoticons, stickers - Images - Audios - Videos	(Mult)	Cuatro emoticonos

21)

Textisms	Keys	Examples
Emphatic repetitions - Inverted closing marks, repetition of one or more letters, emoticons emphatic repetition, interjection or onomatopoeias emphatic repetitions.	(Rep)	Yaa Ganadoo
Omissions - One or more letters by shortening, contraction, apocopation, syncope, apheresis, word reduction into consonant groups, joining two words -Punctuation marks total/partial omission - Tildes total/partial omission	(Short/Clipp) (PunOmi) (AccOmi)	Q ¿ i Que, tu, si, estas (sin tilde) Lleges
Non-normative graphemes - Non-normative use of k/ x/ sh/ w/ y/ i/ z, digraphs simplification, intentional mistakes - Homophone use of letters, numbers and mathematical signs - Capital omission	(NonstSpell) (Symb/Numb) (CapOmi)	Pley Hallas Habisas Asín
Lexical textisms - Dialectisms, regional varieties transcription, transcription of social and register varieties - Creation of new words, non-standard onomatopoeias or interjections, amalgams or conglomerations, foreign words, acronyms, non-standard initials or abbreviations	(AccSty) (NewWor)	-
Multimodal elements - Emoticons, stickers - Images - Audios - Videos	(Mult)	-

22)

Textisms	Keys	Examples
Emphatic repetitions - Inverted closing marks, repetition of one or more letters, emoticons emphatic repetition, interjection or onomatopoeias emphatic repetitions.	(Rep)	-
Omissions - One or more letters by shortening, contraction, apocopation, syncope, apheresis,	(Short/Clipp) (PunOmi) (AccOmi)	Que, por que, ultimo, tambien, tios, electrico (sin

word reduction into consonant groups, joining two words		tilde)
-Punctuation marks total/partial omission		
- Tildes total/partial omission		
Non-normative graphemes	(NonstSpell)	-
- Non-normative use of k/ x/ sh/ w/ y/ i/ z, digraphs simplification, intentional mistakes	(Symb/Numb)	
- Homophone use of letters, numbers and mathematical signs	(CapOmi)	
- Capital omission		
Lexical textisms	(AccSty)	-
- Dialectisms, regional varieties transcription, transcription of social and register varieties	(NewWor)	
- Creation of new words, non-standard onomatopoeias or interjections, amalgams or conglomerations, foreign words, acronyms, non-standard initials or abbreviations		
Multimodal elements	(Mult)	-
- Emoticons, stickers		
- Images		
- Audios		
- Videos		

23)

Textisms	Keys	Examples
Emphatic repetitions	(Rep)	-
- Inverted closing marks, repetition of one or more letters, emoticons emphatic repetition, interjection or onomatopoeias emphatic repetitions.		
Omissions	(Short/Clipp)	Bn
- One or more letters by shortening, contraction, apocopation, syncope, apheresis, word reduction into consonant groups, joining two words	(PunOmi)	Q
-Punctuation marks total/partial omission	(AccOmi)	¿
- Tildes total/partial omission		i
		Tambien, esta (sin tilde)
Non-normative graphemes	(NonstSpell)	Holi
- Non-normative use of k/ x/ sh/ w/ y/ i/ z, digraphs simplification, intentional mistakes	(Symb/Numb)	Miamor
- Homophone use of letters, numbers and mathematical signs	(CapOmi)	Aver
- Capital omission		Ads
		Tk
Lexical textisms	(AccSty)	Pesá
- Dialectisms, regional varieties transcription, transcription of social and register varieties	(NewWor)	As (haz)
- Creation of new words, non-standard		

onomatopoeias or interjections, amalgams or conglomerations, foreign words, acronyms, non-standard initials or abbreviations

Multimodal elements
 - Emoticons, stickers
 - Images
 - Audios
 - Videos

(Mult)

Un emoticón
 repetido varias
 veces

24)

Textisms	Keys	Examples
Emphatic repetitions - Inverted closing marks, repetition of one or more letters, emoticons emphatic repetition, interjection or onomatopoeias emphatic repetitions.	(Rep)	Holiii ??? Sii Claroo Valee Q
Omissions - One or more letters by shortening, contraction, apocopation, syncope, apheresis, word reduction into consonant groups, joining two words -Punctuation marks total/partial omission - Tildes total/partial omission	(Short/Clipp) (PunOmi) (AccOmi)	Tu, se, tambien (sin tilde) ¿
Non-normative graphemes - Non-normative use of k/ x/ sh/ w/ y/ i/ z, digraphs simplification, intentional mistakes - Homophone use of letters, numbers and mathematical signs - Capital omission	(NonstSpell) (Symb/Numb) (CapOmi)	Holi Ha ir sevilla Jueves (en mitad de frase) Ok
Lexical textisms - Dialectisms, regional varieties transcription, transcription of social and register varieties - Creation of new words, non-standard onomatopoeias or interjections, amalgams or conglomerations, foreign words, acronyms, non-standard initials or abbreviations	(AccSty) (NewWor)	-
Multimodal elements - Emoticons, stickers - Images - Audios - Videos	(Mult)	Tres emoticonos

25)

Textisms	Keys	Examples
Emphatic repetitions - Inverted closing marks, repetition of one or	(Rep)	Illooo ??

more letters, emoticons emphatic repetition, interjection or onomatopoeias emphatic repetitions.		Alaa
Omissions	(Short/Clipp) (PunOmi) (AccOmi)	Que, dimelo, estallo (sin tilde) ¿ Ala A olvidado
- One or more letters by shortening, contraction, apocopation, syncope, apheresis, word reduction into consonant groups, joining two words -Punctuation marks total/partial omission - Tildes total/partial omission		
Non-normative graphemes	(NonstSpell) (Symb/Numb) (CapOmi)	halloween Médico, Payaso (en mayúscula en mitad de frase)
- Non-normative use of k/ x/ sh/ w/ y/ i/ z, digraphs simplification, intentional mistakes - Homophone use of letters, numbers and mathematical signs - Capital omission		
Lexical textisms	(AccSty) (NewWor)	Alaa
- Dialectisms, regional varieties transcription, transcription of social and register varieties - Creation of new words, non-standard onomatopoeias or interjections, amalgams or conglomerations, foreign words, acronyms, non-standard initials or abbreviations		
Multimodal elements	(Mult)	Dos emoticonos
- Emoticons, stickers - Images - Audios - Videos		

Procedimiento. Parte 2: Causas

Prueba 1: Memoria Visual Inmediata (Instrumento)

- 1) Cuando **empiece** el trimestre, **tendré** nuevos amigos.
- 2) Para las **próximas Navidades** estará mi **tía**.
- 3) **Fui** a coger la bici, me encontré una araña, me **asusté y** salí corriendo.
- 4) Lo siento, **Lucía**; **es que** soy alérgico, **así** que no puedo estar **ahí**.
- 5) Al final **llegué veintidós** minutos tarde por renovarme el **carné**.
- 6) Para **comenzar** puedes decir: “estamos **haciéndonos el** collar **más** largo”.
- 7) Había **dicho** que me gustan **mucho** los perros, pero estaban **tristes**.

- 8) **Compré** fruta pero no **pasé** por la zapatería. ¿**Cómo** pude olvidarme?
- 9) Ellos **irán** antes de excursión, pero es **porque** están en la **ESO**.
- 10) Cuando **llegué** al campo de **fútbol**, me **eché** en la **hierba**.
- 11) **Íbamos bien**, pero se **puso** a llover cuando **atterrizamos**.
- 12) El **Día de la Paz** me había **leído** ya todos los libros **del** colegio.
- 13) **Esta** mañana **fui** a la biblioteca, **vi** un buen libro, lo **empecé** a leer y se lo **di** a mi amigo.
- 14) No quiero que se **vaya** del camping **Rana Verde**. El año pasado se **quedó**.
- 15) Fuimos a **Isla Mágica** **porque** sin **duda** a **mí** me encanta ir **ahí**.
- 16) Cuando estuve en **El Palmar de Troya**, me **levanté** temprano porque íbamos a **hacer** turismo.
- 17) **Prácticamente** se **fue** de **allí en cuanto** pudo **porque** eran unas **creídas**.
- 18) Ya **sé** lo que **voy a** hacer el **sábado**. **Iré hasta** las **cuatro** y ya **haré** el resto.
- 19) Si se **acabó** la dieta, ¿**por** qué **tuve** que comer ensalada? Yo quiero un bocadillo de **pringada**.
- 20) Tú **sí** vas pero yo no. **Si** luego cambio de opinión, te aviso.
- 21) En **marzo** yo **vivía** con **él** y me **divertía** mucho. Pero **él** se **fue** en otoño.
- 22) **Pasábamos** por su casa cuando nos **íbamos**, pero yo me **fui** a **Utrera**. Hoy **ha dicho** que quiere verme.
- 23) **He estado** con mi hermano fuera a **pasar** el **fin de semana** con él **porque sé** que el anterior me **fui** solo.
- 24) Voy a **hacer** **pulseras** para **gente** del **instituto donde fui**.
- 25) Voy a hacer mi **matrícula** de conservatorio. Cuando **haya** terminado, la entregaré.

Prueba 2: imagen mental (PNL) (Instrumento)

- 1) Cuando empiece/empieze me voy. El/él coche es de el/él. Aunque/aunque no pueda, lo intentaré.
 - ¿Por qué 'empiece' se escribe con c y no con z?
 - ¿Qué diferencia hay entre 'él' y 'el'?
 - ¿Por qué 'aunque' no lleva tilde?

- 2) Debíamos/debíamos irnos ya. Esta/está casa esta/está recién pintada. Mi tío/tio es el mejor.
- ¿Por qué 'debería' lleva tilde?
 - ¿Qué diferencia hay entre 'esta' y 'está'?
 - ¿Por qué 'tío', 'tía', 'tíos', llevan tilde?
- 3) Nada
- 4) Hay/ahí/ay hay/ahí/ay una mujer que dice "¡hay/ahí/ay!" Así/asín limpiaba, así/asín, así/asín. Lo siento, es que /esque no puedo. ¡Que/qué suerte que me vaya ya! Íbamos/ibamos a ir al campo.
- ¿Cuándo se usa 'qué' con tilde?
 - ¿Por qué 'íbamos' lleva tilde?
- 5) Cuando llegue/llege haré los deberes. Si/sí va mi amiga, te digo que si/sí.
- ¿Por qué 'llege' debe llevar 'u' en medio?
 - ¿Cuándo se usan 'sí' y 'si'?
- 6) El/él coche es de el/él. Quiero mas/más comida, mas/más no quiero hartarme.
- ¿Qué diferencia hay entre 'él' y 'el'?
 - ¿Qué significa 'mas' sin tilde?
- 7) Nada
- 8) Yo como/cómo como/cómo si no hubiera un mañana. Así como/cómo no voy a engordar.
- ¿Qué diferencia hay entre el primer y segundo 'como'? ¿Y entre el tercero?
- 9) No sé porque/ por qué te vas. Porque/por qué quiero. Iran/irán a la piscina. Iré/ire el viernes.
- ¿Cuándo se usa 'porque' y 'por qué'?
 - ¿Por qué 'irán' e 'iré' llevan tilde?
- 10) Cuando llegue/llege haré los deberes. Me gusta el olor a hierba/hierva. Te echo/hecho de menos; He echo/hecho los deberes. Cuando empiece/empiece me voy.
- ¿Por qué 'llege' debe llevar 'u' en medio?
 - ¿Qué diferencia hay entre 'echo' y 'hecho'?
 - ¿Por qué 'empiece' se escribe con c y no con z?

11) Hay/ahí/ay hay/ahí/ay una mujer que dice “¡hay/ahí/ay!”. Así/asín (Así limpiaba, así/asín, así/asín. Íbamos/ibamos a ir al campo.

- ¿Por qué ‘íbamos’ lleva tilde?

12) Ese libro ya me lo había leído/leído. El coche del/de él carnicero; esto es del/de él y no tuyo.

- ¿Por qué ‘leído’ lleva tilde?
- ¿Qué diferencia hay entre ‘del’ y ‘de él’?

13) Cuando empiece/empiece me voy. Cuando fui/fui al campo comí arroz. Esta/está casa esta/está recién pintada.

- ¿Por qué ‘empiece’ se escribe con c y no con z?
- ¿Por qué ‘fui’ no lleva tilde?
- ¿Qué diferencia hay entre ‘esta’ y ‘está’?

14) Cuando vaya/valla a mi casa, haré los deberes. Se ha saltado la vaya/valla del colegio.

- ¿Qué diferencia hay entre ‘vaya’ y ‘valla’?

15) No sé porque/ por qué te vas. Porque/por qué quiero. Mi/mí perro solo me hace caso a mi/mí. Hay/ahí/ay hay/ahí/ay una mujer que dice “¡hay/ahí/ay!”.

- ¿Cuándo se usa ‘porque’ y ‘por qué’?
- ¿Qué diferencia hay entre ‘mi’ y ‘mí’?

16) Voy a hacer/ voy ha hacer mis deberes pronto.

- ¿Por qué ‘a’ no lleva ‘h’?

17) No sé porque/ por qué te vas. Porque/ por qué quiero. Encuanto/ en cuanto llegó, se sentó. Mi padre se fue/fué a dar una vuelta.

- ¿Cuándo se usa ‘porque’ y ‘por qué’?
- ¿Por qué ‘fue’ no lleva tilde?

18) Voy a hacer/ voy ha hacer mis deberes pronto. Mañana iré/ire a la piscina. Yo no se/sé qué le pasa. Ayer se/sé lo comió todo.

- ¿Por qué ‘a’ no lleva ‘h’?
- ¿Por qué ‘iré’ lleva tilde?
- ¿Qué diferencia hay entre ‘sé’ y ‘se’?

19) Tuve/tube un problema arreglando el tubo.

20) Si/sí va mi amiga, te digo que si/sí.

- ¿Cuándo se usan 'sí' y 'si'?

21) El/él coche es de el/él. Antes yo vivía/vivia en Sevilla.

- ¿Qué diferencia hay entre él y el?

22) Raúl me ha dicho/ a dicho si tienes un boli de sobra. Cuando fui/fuí al campo comí arroz. Íbamos/ibamos a ir al campo.

- ¿Por qué 'ha' lleva 'h'?
- ¿Por qué 'fui' no lleva tilde?
- ¿Por qué 'íbamos' lleva tilde?

23) ¿Qué haces este fin de semana/ finde semana? Raúl me ha dicho/ a dicho si tienes un boli de sobra. He estado/ e estado en muchos países. No sé porque/ por qué te vas. Porque/ por qué quiero. Esta/está casa esta/está recién pintada. Yo no se/sé qué le pasa. Ayer se/sé lo comió todo. Yo como/cómo como/cómo si no hubiera un mañana. Así como/cómo no voy a engordar. Cuando fui/fuí al campo comí arroz.

- ¿Por qué 'ha' lleva 'h'?
- ¿Por qué 'he' lleva 'h'?
- ¿Cuándo se usa 'porque' y 'por qué'?
- ¿Qué diferencia hay entre 'esta' y 'está'?
- ¿Qué diferencia hay entre 'sé' y 'se'?
- ¿Qué diferencia hay entre el primer y segundo 'como'? ¿Y entre el tercero?
- ¿Por qué 'fui' no lleva tilde?

24) Voy a hacer/ voy ha hacer mis deberes pronto. Mi/mí perro solo me hace caso a mi/mí. Cuando fui/fuí al campo comí arroz.

- ¿Por qué 'a' no lleva 'h'?
- ¿Qué diferencia hay entre 'mi' y 'mí'?
- ¿Por qué 'fui' no lleva tilde?

25) Te lo diré cuando haya/halla vuelto.

Prueba 4: articulación (Instrumento)

1. Contrarrevolución
2. Farmacológico
3. Trasatlántico
4. Sátrapa
5. Horroroso
6. Inspección
7. Ineludiblemente
8. Extirpar
9. Estagirita
10. Consuetudinario
11. La bicicleta / Las bicicletas.
12. Y así te van las cosas.

Justificaciones prueba 2

- 1) “Porque ‘empiece’ suena con c, ‘él’ con tilde es de sujeto y el otro no; y a ‘aunque’ se le nota que lleva tilde en la u.”
- 2) “Debíamos lleva tilde porque es esdrújula; esta sin tilde es de determinante y y está con tilde es del verbo; tío debería ser diptongo pero como lleva tilde, se separa y es un hiato.”
- 3) –
- 4) “Porque el primer se refiere al verbo de hay, el segundo señala y el tercero lo que grita. Se escribe el primero así y el segundo así porque la canción suena así. Es que se escribe separado porque no va junto. El qué es con tilde porque es una exclamación. Y el íbamos no lleva tilde pero no sé por qué.”
- 5) “Porque antes (en la prueba 1) vi que ‘llegué’ era con tilde, así que ahora llegue no sé... debe de ser igual sin tilde supongo... Y de la otra, el primer si es sin tilde y el segundo con tilde porque pega mejor así.”
- 6) “El sin tilde se refiere a un objeto y él con tilde a persona; más con tilde es más cantidad y mas sin tilde es como una referencia de que no quiere más.”
- 7) –
- 8) “Porque cómo con tilde es cuando hay una pregunta y aquí no hay ninguna.”

- 9) “Por qué separado y con tilde porque es de pregunta y el otro al ser de respuesta se escribe junto y sin tilde. Irán e iré llevan tilde porque son verbos en futuro”.
- 10) “Llegue con u porque no lleva los puntitos (diéresis); hierba es con b; echo del verbo echar; he hecho del verbo hacer; y empiece va con c.”
- 11) “El primer hay es cuando hay del verbo haber y el último ay es de gritar. Así el primero y los demás no porque... (silencio). Y el íbamos lleva tilde porque... (silencio) Es que no sé.”
- 12) “He puesto leído con tilde porque lleva tilde... Bueno es que esa palabra yo no... (hace gesto con la mano de que no lo sabe). Del tiene que ir junto, porque no puede ir de el carnicero; y de él y no tuyo porque no se puede decir es del y no tuyo.”
- 13) “No sé por qué se escribe con z... Fui es sin tilde porque... (silencio) ¿porque es monosílabo? Y esta sin tilde porque no es del verbo estar como la otra.”
- 14) “Yo creo que vaya con y es para decir que va a ir y el otro con ll es de un vallado.”
- 15) (Alumna de necesidades educativas especiales) “Por qué separado porque suena más fuerte y mejor en una pregunta. Y el porque junto porque me suena mejor en respuesta. Mi sin tilde porque es mío y el otro no. El ahí es de señalar, hay de haber y ay de gritar.”
- 16) “Voy a hacer es con h porque es un verbo compuesto y en la tabla (del libro con las conjugaciones) viene así”.
- 17) “Por qué separado es de pregunta y el porque junto es de respuesta. En cuanto es separado y se fue es monosílabo pero no lleva tilde”.
- 18) “No lleva h porque el verbo de después está en infinitivo. Iré con tilde porque... me suena mejor así. El sé con tilde es de lo que pasa, de sé lo que pasa, pero se lo comió... Eso no suena a tilde y no la lleva.”
- 19) “Porque el verbo tuve es con v”.
- 20) “Si sin tilde es cuando dice que sí y con tilde, no.”
- 21) “Este el es para decir el coche y el otro es para él (enfático y señalando con la mano). Y vivía es con tilde porque la veo mejor así”.
- 22) “Yo creo que cuando la frase empieza por nombre propio se puede poner ha dicho sin h. Fui es con tilde porque es pasado y es aguda. E íbamos lleva tilde porque te dice que ha ido... Bueno, esa no sé por qué lleva tilde”.
- 23) “Fin de semana es separado. Me ha dicho de decir es con h primero, creo. He estado es con h porque me suena mejor así. Porque es junto porque responde y separado por qué porque pregunta. Esta sin tilde porque se refiere a la casa y está con tilde porque está haciendo algo. Sé con tilde porque le está pasando algo y se sin tilde no lo sé. Yo como es con tilde porque es de comer y la otra es de como... con algo más, y el tercero es sin tilde pero no sé por qué lo he puesto así. Y fui no lleva tilde porque me suena así.”
- 24) “Voy a hacer con h porque es del verbo hacer y me suena mejor con h. Mi de mi perro es sin tilde porque está mejor así y el mí con tilde porque soy yo. Y fui sin tilde porque lo he visto muchas veces así.”
- 25) “Haya con ll porque halla con y es una fruta”.

Propuesta Didáctica

Resultados de la evaluación cuantitativa (final)

1)

	Número	Ejemplos
Representación de fonema vocálicos	-	-
Fonemas consonánticos representados siempre por el mismo grafema o dígrafo /ch/, /d/, /f/, /l/, /ll/, /m/, /n/, /ñ/, /p/, /r/, /t/	-	-
Representación gráfica del fonema /b/	-	-
Representación gráfica del fonema /g/	-	-
Representación gráfica del fonema /j/	-	-
Representación gráfica del fonema /k/	-	-
Representación gráfica del fonema /rr/	-	-
Representación gráfica del fonema /y/	-	-
Representación gráfica del fonema /z/	-	-
Representación gráfica del fonema /s/	-	-
Grafemas especiales <i>h</i> y <i>x</i>	3	“vamos ha hacer” (a hacer); “vamos haber” (a ver); “nos a costado” (ha costado)
Signos ortográficos: la tilde	1	“Valdra” (valdrá)
Signos ortográficos: la diéresis	-	-
Signos de puntuación	-	-
Uso de mayúsculas y minúsculas	-	-

2)

	Número	Ejemplos
Representación de fonema vocálicos	-	-
Fonemas consonánticos representados siempre por el mismo grafema o dígrafo /ch/, /d/, /f/, /l/, /ll/, /m/, /n/, /ñ/, /p/, /r/, /t/	-	-
Representación gráfica del fonema /b/	-	-
Representación gráfica del fonema /g/	-	-
Representación gráfica del fonema /j/	-	-
Representación gráfica del fonema /k/	-	-
Representación gráfica del fonema /rr/	-	-
Representación gráfica del fonema /y/	-	-
Representación gráfica del fonema /z/	-	-
Representación gráfica del fonema /s/	-	-
Grafemas especiales <i>h</i> y <i>x</i>	-	-
Signos ortográficos: la tilde	-	-
Signos ortográficos: la diéresis	-	-
Signos de puntuación	-	-
Uso de mayúsculas y minúsculas	-	-

3)

	Número	Ejemplos
Representación de fonema vocálicos	-	-
Fonemas consonánticos representados siempre por el mismo grafema o dígrafo /ch/, /d/, /f/, /l/, /ll/, /m/, /n/, /ñ/, /p/, /r/, /t/	-	-
Representación gráfica del fonema /b/	-	-
Representación gráfica del fonema /g/	-	-
Representación gráfica del fonema /j/	-	-
Representación gráfica del fonema /k/	-	-
Representación gráfica del fonema /rr/	-	-
Representación gráfica del fonema /y/	-	-
Representación gráfica del fonema /z/	-	-
Representación gráfica del fonema /s/	-	-
Grafemas especiales <i>h</i> y <i>x</i>	-	-
Signos ortográficos: la tilde	-	-
Signos ortográficos: la diéresis	-	-
Signos de puntuación	-	-
Uso de mayúsculas y minúsculas	1	“primaria” (Primaria)

4)

	Número	Ejemplos
Representación de fonema vocálicos	-	-
Fonemas consonánticos representados siempre por el mismo grafema o dígrafo /ch/, /d/, /f/, /l/, /ll/, /m/, /n/, /ñ/, /p/, /r/, /t/	-	-
Representación gráfica del fonema /b/	-	-
Representación gráfica del fonema /g/	-	-
Representación gráfica del fonema /j/	-	-
Representación gráfica del fonema /k/	-	-
Representación gráfica del fonema /rr/	-	-
Representación gráfica del fonema /y/	-	-
Representación gráfica del fonema /z/	-	-
Representación gráfica del fonema /s/	-	-
Grafemas especiales <i>h</i> y <i>x</i>	-	-
Signos ortográficos: la tilde	1	“caida” (caída)
Signos ortográficos: la diéresis	-	-
Signos de puntuación	2	“Hola me llamo...” (falta la coma); “Me voy de viaje de fin de curso en mi cuarto...” (falta punto y seguido)
Uso de mayúsculas y minúsculas	-	-

5)

	Número	Ejemplos
Representación de fonema vocálicos	-	-
Fonemas consonánticos representados siempre por el mismo grafema o dígrafo /ch/, /d/, /f/, /l/, /ll/, /m/, /n/, /ñ/, /p/, /r/, /t/	-	-
Representación gráfica del fonema /b/	-	-
Representación gráfica del fonema /g/	-	-

Representación gráfica del fonema /j/	-	-
Representación gráfica del fonema /k/	-	-
Representación gráfica del fonema /rr/	-	-
Representación gráfica del fonema /y/	-	-
Representación gráfica del fonema /z/	-	-
Representación gráfica del fonema /s/	-	-
Grafemas especiales <i>h</i> y <i>x</i>	-	-
Signos ortográficos: la tilde	-	-
Signos ortográficos: la diéresis	-	-
Signos de puntuación	1	(Falta el punto final)
Uso de mayúsculas y minúsculas	-	-

6)

	Número	Ejemplos
Representación de fonema vocálicos	-	-
Fonemas consonánticos representados siempre por el mismo grafema o dígrafo /ch/, /d/, /f/, /l/, /ll/, /m/, /n/, /ñ/, /p/, /r/, /t/	-	-
Representación gráfica del fonema /b/	1	“Estube” (estuve)
Representación gráfica del fonema /g/	-	-
Representación gráfica del fonema /j/	-	-
Representación gráfica del fonema /k/	-	-
Representación gráfica del fonema /rr/	-	-
Representación gráfica del fonema /y/	-	-
Representación gráfica del fonema /z/	-	-
Representación gráfica del fonema /s/	-	-
Grafemas especiales <i>h</i> y <i>x</i>	-	-
Signos ortográficos: la tilde	-	-
Signos ortográficos: la diéresis	-	-
Signos de puntuación	-	-
Uso de mayúsculas y minúsculas	-	-

7)

	Número	Ejemplos
Representación de fonema vocálicos	-	-
Fonemas consonánticos representados siempre por el mismo grafema o dígrafo /ch/, /d/, /f/, /l/, /ll/, /m/, /n/, /ñ/, /p/, /r/, /t/	-	-
Representación gráfica del fonema /b/	-	-
Representación gráfica del fonema /g/	-	-
Representación gráfica del fonema /j/	-	-
Representación gráfica del fonema /k/	-	-
Representación gráfica del fonema /rr/	-	-
Representación gráfica del fonema /y/	-	-
Representación gráfica del fonema /z/	-	-
Representación gráfica del fonema /s/	-	-
Grafemas especiales <i>h</i> y <i>x</i>	-	-
Signos ortográficos: la tilde	2	“Mi” (mí); “si” (sí)
Signos ortográficos: la diéresis	-	-

Signos de puntuación	-	-
Uso de mayúsculas y minúsculas	-	-

8)

	Número	Ejemplos
Representación de fonema vocálicos	-	-
Fonemas consonánticos representados siempre por el mismo grafema o dígrafo /ch/, /d/, /f/, /l/, /ll/, /m/, /n/, /ñ/, /p/, /r/, /t/	-	-
Representación gráfica del fonema /b/	-	-
Representación gráfica del fonema /g/	-	-
Representación gráfica del fonema /j/	-	-
Representación gráfica del fonema /k/	-	-
Representación gráfica del fonema /rr/	-	-
Representación gráfica del fonema /y/	-	-
Representación gráfica del fonema /z/	1	“Convenzi” (convenci)
Representación gráfica del fonema /s/	-	-
Grafemas especiales <i>h</i> y <i>x</i>	-	-
Signos ortográficos: la tilde	7	“Abandono” (abandonó); “llevo” (llevó); “llevarmelo” (llevármelo); “dias” (días); “quede” (quedé); “el” (él); “convenci” (convenci)
Signos ortográficos: la diéresis	-	-
Signos de puntuación	-	-
Uso de mayúsculas y minúsculas	-	-

9)

	Número	Ejemplos
Representación de fonema vocálicos	-	-
Fonemas consonánticos representados siempre por el mismo grafema o dígrafo /ch/, /d/, /f/, /l/, /ll/, /m/, /n/, /ñ/, /p/, /r/, /t/	-	-
Representación gráfica del fonema /b/	-	-
Representación gráfica del fonema /g/	-	-
Representación gráfica del fonema /j/	-	-
Representación gráfica del fonema /k/	-	-
Representación gráfica del fonema /rr/	-	-
Representación gráfica del fonema /y/	-	-
Representación gráfica del fonema /z/	-	-
Representación gráfica del fonema /s/	-	-
Grafemas especiales <i>h</i> y <i>x</i>	-	-
Signos ortográficos: la tilde	1	“Cumplira” (cumplirá)
Signos ortográficos: la diéresis	-	-
Signos de puntuación	-	-
Uso de mayúsculas y minúsculas	4	“Natación; Gimnasia rítmica” (dos veces repetidos cada uno; en mayúscula en mitad de la oración)

10)

	Número	Ejemplos
Representación de fonema vocálicos	-	-
Fonemas consonánticos representados siempre por el mismo grafema o dígrafo /ch/, /d/, /f/, /l/, /ll/, /m/, /n/, /ñ/, /p/, /r/, /t/	1	“De el” (del)
Representación gráfica del fonema /b/	-	-
Representación gráfica del fonema /g/	-	-
Representación gráfica del fonema /j/	-	-
Representación gráfica del fonema /k/	-	-
Representación gráfica del fonema /rr/	-	-
Representación gráfica del fonema /y/	-	-
Representación gráfica del fonema /z/	-	-
Representación gráfica del fonema /s/	-	-
Grafemas especiales <i>h</i> y <i>x</i>	-	-
Signos ortográficos: la tilde	1	“mi” (mí)
Signos ortográficos: la diéresis	-	-
Signos de puntuación	-	-
Uso de mayúsculas y minúsculas	-	-

11)

	Número	Ejemplos
Representación de fonema vocálicos	-	-
Fonemas consonánticos representados siempre por el mismo grafema o dígrafo /ch/, /d/, /f/, /l/, /ll/, /m/, /n/, /ñ/, /p/, /r/, /t/	-	-
Representación gráfica del fonema /b/	-	-
Representación gráfica del fonema /g/	-	-
Representación gráfica del fonema /j/	-	-
Representación gráfica del fonema /k/	-	-
Representación gráfica del fonema /rr/	-	-
Representación gráfica del fonema /y/	-	-
Representación gráfica del fonema /z/	-	-
Representación gráfica del fonema /s/	-	-
Grafemas especiales <i>h</i> y <i>x</i>	-	-
Signos ortográficos: la tilde	-	-
Signos ortográficos: la diéresis	-	-
Signos de puntuación	-	-
Uso de mayúsculas y minúsculas	1	“el” (minúscula para empezar la frase)

12)

	Número	Ejemplos
Representación de fonema vocálicos	-	-
Fonemas consonánticos representados siempre por el mismo grafema o dígrafo /ch/, /d/, /f/, /l/, /ll/, /m/, /n/, /ñ/, /p/, /r/, /t/	-	-
Representación gráfica del fonema /b/	-	-
Representación gráfica del fonema /g/	-	-

Representación gráfica del fonema /j/	-	-
Representación gráfica del fonema /k/	-	-
Representación gráfica del fonema /rr/	-	-
Representación gráfica del fonema /y/	-	-
Representación gráfica del fonema /z/	-	-
Representación gráfica del fonema /s/	-	-
Grafemas especiales <i>h</i> y <i>x</i>	-	-
Signos ortográficos: la tilde	3	“Alamo” (Álamo); “se” (sé); “que” (qué)
Signos ortográficos: la diéresis	-	-
Signos de puntuación	-	-
Uso de mayúsculas y minúsculas	2	“Lunes; Martes” (en mayúscula en mitad de frase)

13)

	Número	Ejemplos
Representación de fonema vocálicos	-	-
Fonemas consonánticos representados siempre por el mismo grafema o dígrafo /ch/, /d/, /f/, /l/, /ll/, /m/, /n/, /ñ/, /p/, /r/, /t/	-	-
Representación gráfica del fonema /b/	-	-
Representación gráfica del fonema /g/	-	-
Representación gráfica del fonema /j/	-	-
Representación gráfica del fonema /k/	-	-
Representación gráfica del fonema /rr/	-	-
Representación gráfica del fonema /y/	-	-
Representación gráfica del fonema /z/	-	-
Representación gráfica del fonema /s/	-	-
Grafemas especiales <i>h</i> y <i>x</i>	-	-
Signos ortográficos: la tilde	-	-
Signos ortográficos: la diéresis	-	-
Signos de puntuación	-	-
Uso de mayúsculas y minúsculas	3	“museo del prado” (Prado); “cibeles” (Cibeles); “neptuno” (Neptuno)

14)

	Número	Ejemplos
Representación de fonema vocálicos	-	-
Fonemas consonánticos representados siempre por el mismo grafema o dígrafo /ch/, /d/, /f/, /l/, /ll/, /m/, /n/, /ñ/, /p/, /r/, /t/	-	-
Representación gráfica del fonema /b/	-	-
Representación gráfica del fonema /g/	1	“Consigió” (consiguió)
Representación gráfica del fonema /j/	-	-
Representación gráfica del fonema /k/	-	-
Representación gráfica del fonema /rr/	-	-
Representación gráfica del fonema /y/	-	-
Representación gráfica del fonema /z/	-	-

Representación gráfica del fonema /s/	-	-
Grafemas especiales <i>h</i> y <i>x</i>	-	-
Signos ortográficos: la tilde	3	“Invalido” (inválido); “Lucia” (Lucía); “sí” (si)
Signos ortográficos: la diéresis	-	-
Signos de puntuación	-	-
Uso de mayúsculas y minúsculas	1	“Mayo” (en mayúscula a mitad de frase)

15)

	Número	Ejemplos
Representación de fonema vocálicos	-	-
Fonemas consonánticos representados siempre por el mismo grafema o dígrafo /ch/, /d/, /f/, /l/, /ll/, /m/, /n/, /ñ/, /p/, /r/, /t/	-	-
Representación gráfica del fonema /b/	1	“Bomité” (vomité)
Representación gráfica del fonema /g/	-	-
Representación gráfica del fonema /j/	-	-
Representación gráfica del fonema /k/	-	-
Representación gráfica del fonema /rr/	-	-
Representación gráfica del fonema /y/	-	-
Representación gráfica del fonema /z/	-	-
Representación gráfica del fonema /s/	-	-
Grafemas especiales <i>h</i> y <i>x</i>	-	-
Signos ortográficos: la tilde	-	-
Signos ortográficos: la diéresis	-	-
Signos de puntuación	-	-
Uso de mayúsculas y minúsculas	3	“navidades; noche buena; papá noel” (Navidades; Noche Buena; Papá Noel)

16)

	Número	Ejemplos
Representación de fonema vocálicos	-	-
Fonemas consonánticos representados siempre por el mismo grafema o dígrafo /ch/, /d/, /f/, /l/, /ll/, /m/, /n/, /ñ/, /p/, /r/, /t/	-	-
Representación gráfica del fonema /b/	-	-
Representación gráfica del fonema /g/	-	-
Representación gráfica del fonema /j/	-	-
Representación gráfica del fonema /k/	-	-
Representación gráfica del fonema /rr/	-	-
Representación gráfica del fonema /y/	-	-
Representación gráfica del fonema /z/	-	-
Representación gráfica del fonema /s/	-	-
Grafemas especiales <i>h</i> y <i>x</i>	-	-
Signos ortográficos: la tilde	-	-
Signos ortográficos: la diéresis	-	-
Signos de puntuación	-	-

Uso de mayúsculas y minúsculas	-	-
--------------------------------	---	---

17)

	Número	Ejemplos
Representación de fonema vocálicos	-	-
Fonemas consonánticos representados siempre por el mismo grafema o dígrafo /ch/, /d/, /f/, /l/, /ll/, /m/, /n/, /ñ/, /p/, /r/, /t/	-	-
Representación gráfica del fonema /b/	-	-
Representación gráfica del fonema /g/	-	-
Representación gráfica del fonema /j/	-	-
Representación gráfica del fonema /k/	-	-
Representación gráfica del fonema /rr/	-	-
Representación gráfica del fonema /y/	-	-
Representación gráfica del fonema /z/	1	“Empezé” (empecé)
Representación gráfica del fonema /s/	-	-
Grafemas especiales <i>h</i> y <i>x</i>	-	-
Signos ortográficos: la tilde	1	“El” (él)
Signos ortográficos: la diéresis	-	-
Signos de puntuación	-	-
Uso de mayúsculas y minúsculas	-	-

18)

	Número	Ejemplos
Representación de fonema vocálicos	-	-
Fonemas consonánticos representados siempre por el mismo grafema o dígrafo /ch/, /d/, /f/, /l/, /ll/, /m/, /n/, /ñ/, /p/, /r/, /t/	4	“nomas” (no más); “madrugá” (madrugada); “reventao” (reventado); “adormilaos” (adormilados)
Representación gráfica del fonema /b/	-	-
Representación gráfica del fonema /g/	-	-
Representación gráfica del fonema /j/	2	“Jenial” (genial)
Representación gráfica del fonema /k/	-	-
Representación gráfica del fonema /rr/	-	-
Representación gráfica del fonema /y/	-	-
Representación gráfica del fonema /z/	-	-
Representación gráfica del fonema /s/	-	-
Grafemas especiales <i>h</i> y <i>x</i>	-	-
Signos ortográficos: la tilde	-	-
Signos ortográficos: la diéresis	-	-
Signos de puntuación	-	-
Uso de mayúsculas y minúsculas	-	-

19)

	Número	Ejemplos
Representación de fonema vocálicos	-	-
Fonemas consonánticos representados siempre por el mismo grafema o dígrafo	-	-

/ch/, /d/, /f/, /l/, /ll/, /m/, /n/, /ñ/, /p/, /r/, /t/		
Representación gráfica del fonema /b/	-	-
Representación gráfica del fonema /g/	-	-
Representación gráfica del fonema /j/	-	-
Representación gráfica del fonema /k/	-	-
Representación gráfica del fonema /rr/	-	-
Representación gráfica del fonema /y/	-	-
Representación gráfica del fonema /z/	-	-
Representación gráfica del fonema /s/	-	-
Grafemas especiales <i>h</i> y <i>x</i>	-	-
Signos ortográficos: la tilde	3	“Que” (qué); “estudie” (estudié); “cuándo” (cuando)
Signos ortográficos: la diéresis	-	-
Signos de puntuación	-	-
Uso de mayúsculas y minúsculas	-	-

20)

	Número	Ejemplos
Representación de fonema vocálicos	-	-
Fonemas consonánticos representados siempre por el mismo grafema o dígrafo /ch/, /d/, /f/, /l/, /ll/, /m/, /n/, /ñ/, /p/, /r/, /t/	-	-
Representación gráfica del fonema /b/	-	-
Representación gráfica del fonema /g/	-	-
Representación gráfica del fonema /j/	-	-
Representación gráfica del fonema /k/	-	-
Representación gráfica del fonema /rr/	-	-
Representación gráfica del fonema /y/	-	-
Representación gráfica del fonema /z/	-	-
Representación gráfica del fonema /s/	-	-
Grafemas especiales <i>h</i> y <i>x</i>	-	-
Signos ortográficos: la tilde	1	“Alquilo” (alquiló)
Signos ortográficos: la diéresis	-	-
Signos de puntuación	-	-
Uso de mayúsculas y minúsculas	5	“Junio; Julio; Agosto; Septiembre; Campin” (en mayúscula en mitad de frase)

21)

	Número	Ejemplos
Representación de fonema vocálicos	-	-
Fonemas consonánticos representados siempre por el mismo grafema o dígrafo /ch/, /d/, /f/, /l/, /ll/, /m/, /n/, /ñ/, /p/, /r/, /t/	1	“vacaciones” (vanaciones)
Representación gráfica del fonema /b/	-	-
Representación gráfica del fonema /g/	-	-
Representación gráfica del fonema /j/	-	-
Representación gráfica del fonema /k/	-	-
Representación gráfica del fonema /rr/	-	-

Representación gráfica del fonema /y/	-	-
Representación gráfica del fonema /z/	-	-
Representación gráfica del fonema /s/	-	-
Grafemas especiales <i>h</i> y <i>x</i>	-	-
Signos ortográficos: la tilde	-	-
Signos ortográficos: la diéresis	-	-
Signos de puntuación	-	-
Uso de mayúsculas y minúsculas	-	-

22)

	Número	Ejemplos
Representación de fonema vocálicos	-	-
Fonemas consonánticos representados siempre por el mismo grafema o dígrafo /ch/, /d/, /f/, /l/, /ll/, /m/, /n/, /ñ/, /p/, /r/, /t/	-	-
Representación gráfica del fonema /b/	-	-
Representación gráfica del fonema /g/	-	-
Representación gráfica del fonema /j/	-	-
Representación gráfica del fonema /k/	-	-
Representación gráfica del fonema /rr/	-	-
Representación gráfica del fonema /y/	-	-
Representación gráfica del fonema /z/	-	-
Representación gráfica del fonema /s/	-	-
Grafemas especiales <i>h</i> y <i>x</i>	-	-
Signos ortográficos: la tilde	-	-
Signos ortográficos: la diéresis	-	-
Signos de puntuación	1	“Y nos iremos en autobús cuando lleguemos...” (falta punto y seguido)
Uso de mayúsculas y minúsculas	-	-

23)

	Número	Ejemplos
Representación de fonema vocálicos	1	“maré” (maree)
Fonemas consonánticos representados siempre por el mismo grafema o dígrafo /ch/, /d/, /f/, /l/, /ll/, /m/, /n/, /ñ/, /p/, /r/, /t/	-	-
Representación gráfica del fonema /b/	-	-
Representación gráfica del fonema /g/	-	-
Representación gráfica del fonema /j/	1	“Cojemos” (cogemos)
Representación gráfica del fonema /k/	-	-
Representación gráfica del fonema /rr/	-	-
Representación gráfica del fonema /y/	-	-
Representación gráfica del fonema /z/	-	-
Representación gráfica del fonema /s/	-	-
Grafemas especiales <i>h</i> y <i>x</i>	1	“Va ha ser” (va a ser)
Signos ortográficos: la tilde	4	“Se” (sé); “cuándo” (cuando); “llegué” (llegue); “pondre”

		(pondré)
Signos ortográficos: la diéresis	-	-
Signos de puntuación	-	-
Uso de mayúsculas y minúsculas		

24)

	Número	Ejemplos
Representación de fonema vocálicos	-	-
Fonemas consonánticos representados siempre por el mismo grafema o dígrafo /ch/, /d/, /f/, /l/, /ll/, /m/, /n/, /ñ/, /p/, /r/, /t/	-	-
Representación gráfica del fonema /b/	-	-
Representación gráfica del fonema /g/	-	-
Representación gráfica del fonema /j/	-	-
Representación gráfica del fonema /k/	-	-
Representación gráfica del fonema /rr/	-	-
Representación gráfica del fonema /y/	-	-
Representación gráfica del fonema /z/	-	-
Representación gráfica del fonema /s/	-	-
Grafemas especiales <i>h</i> y <i>x</i>	-	-
Signos ortográficos: la tilde	2	"Mi" (mí); "camara" (cámara)
Signos ortográficos: la diéresis	-	-
Signos de puntuación	-	-
Uso de mayúsculas y minúsculas	5	"Junio; Lunes; Miércoles, Jueves, Viernes" (en mayúscula en mitad de frase)

25)

	Número	Ejemplos
Representación de fonema vocálicos	-	-
Fonemas consonánticos representados siempre por el mismo grafema o dígrafo /ch/, /d/, /f/, /l/, /ll/, /m/, /n/, /ñ/, /p/, /r/, /t/	-	-
Representación gráfica del fonema /b/	-	-
Representación gráfica del fonema /g/	-	-
Representación gráfica del fonema /j/	-	-
Representación gráfica del fonema /k/	-	-
Representación gráfica del fonema /rr/	-	-
Representación gráfica del fonema /y/	-	-
Representación gráfica del fonema /z/	-	-
Representación gráfica del fonema /s/	-	-
Grafemas especiales <i>h</i> y <i>x</i>	-	-
Signos ortográficos: la tilde	3	"Que" (qué); "alli" (allí); "cómo" (como)
Signos ortográficos: la diéresis	-	-
Signos de puntuación	-	-
Uso de mayúsculas y minúsculas	-	-

Referencias bibliográficas

- Alcántara Plá, M. (2014). Las unidades discursivas en los mensajes instantáneos de wasap. *Estudios de Lingüística del Español*, núm. 35, pp. 223-242. Recuperado de: <http://infoling.org/elies/35/elies35.1-9.pdf>
- Bigas Salvador, M. (1996). La enseñanza de la ortografía. *Aula de Innovación Educativa*. Núm. 56. Recuperado de: <https://ddd.uab.cat/record/182970>
- Camps, A., Milian, M., Bigas, M., Camps, M., & Cabré, P. (2007). *La enseñanza de la ortografía*. Barcelona: GRAÓ, de IRIF, S.L.
- Cassany, D. (2002). *La alfabetización digital*. En Sánchez Corrales, V. M. (Ed.), *Actas. XIII Congreso Internacional de ALFAL* (pp. 3-20). San José de Costa Rica: Universidad de Costa Rica: ISBN: 9977-15-120-2.
- Díaz Perea, M.R. (2008). Preocupaciones docentes y enfoque didáctico de la enseñanza de la ortografía. *Repositorio Universitario Institucional de Recursos Abiertos (RUIdeRA)*. Recuperado de: <https://ruidera.uclm.es/xmlui/handle/10578/8138>
- Díaz Perea, M.R., & Manjón Cabeza Cruz, A. (2013). Fases y evolución de la conciencia ortográfica infantil. *Docencia e Investigación*, Núm. 22, pp. 97-114. Recuperado de: <https://ruidera.uclm.es/xmlui/handle/10578/9056>
- Dido, J.C. (2001). *Clínica de ortografía. Una búsqueda abierta a nuevos recursos*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Esteve, M.J., & Jiménez, J.M. (1988). *La disortografía en el aula*. Granada: Editorial Disgrafos.
- Fernández-Rufete Navarro, A. (2015). Enseñanza de la ortografía, tratamiento didáctico y consideraciones de los docentes de Educación Primaria de la provincia de Almería. *Investigaciones sobre Lectura*, num. 4, pp. 7-24. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=446243922001>
- Figueras Bates, C. (2014). Pragmática de la puntuación y Nuevas Tecnologías. *Revista Normas*, núm. 4, pp. 135-160. Recuperado de: <http://diposit.ub.edu/dspace/handle/2445/61563>
- Garbarró Berbegal, D., & Puigarnau Gracia, C. (2010). *Buena ortografía sin esfuerzo con PNL. Propuesta metodológica para docentes*. Barcelona: Boira Editorial.
- García Carrillo, A. (1986). La lengua española en Andalucía: problemas en la enseñanza de la ortografía. *CAUCE, Revista de Filología y su Didáctica*, núm. 9, pp. 211-223. Recuperado de: <https://idus.us.es/xmlui/handle/11441/30058>
- Gómez Camacho, A. (2007). *Maldita tilde. Nuevos enfoques para la enseñanza de la ortografía en la educación secundaria y superior*. España: Toro Mítico.

- Gómez Camacho, A. (2014). La norma disortográfica en la escritura digital. *Didac*, núm. 63, pp. 19-25. Recuperado de: <https://idus.us.es/xmlui/handle/11441/57840>
- Gómez Calacho, A., & Gómez del Castillo, M.T. (2015). Escritura ortográfica y mensajes de texto en estudiantes universitarios. *Perfiles Educativos*, XXXVII, núm. 150. Recuperado de: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982015000400006
- Gómez Camacho, A., & Gómez del Castillo, M.T. (2017). La norma escrita en las conversaciones de WhatsApp de estudiantes universitarios de posgrado. *RMIE*, vol. 22, núm. 75, pp. 1077-1094. Recuperado de: <https://idus.us.es/xmlui/handle/11441/67296>
- Gómez Camacho, A., Hunt Gómez, C.I., & Valverde Macías, A. (2017). Textisms, texting, and spelling in Spanish. *Lingua*, núm. 201, pp. 92-101). Recuperado de: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0024384117301675?via%3Dihub>
- Instituto Cervantes (2006). *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español C1 C2*, Madrid: Instituto Cervantes/Biblioteca Nueva.
- Mojen Kiguel, S.M. (1989). La enseñanza de la ortografía. *Lectura y Vida*, año 10, num. 2. Recuperado de: http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a10n2/10_02_Kiguel.pdf
- Mora Mérida, J.A. (1999). *Batería evaluadora de las habilidades necesarias para el aprendizaje de la lectura y la escritura* (2ª Edición). Madrid: TEA Ediciones, S.A.
- Orden del 17 de marzo de 2015, *por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la Educación Primaria en Andalucía*. Conserjería de Educación, Cultura y Deporte. Andalucía, viernes 27 de marzo de 2015, BOJA núm. 60.
- Ortiz, O. (2004). Lectura y escritura en la era digital. Desafíos que la introducción de las TIC impone a la tarea de estimular el desarrollo del lenguaje en niños jóvenes. *Edutec, Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, núm. 17. Recuperado de: <http://www.edutec.es/revista/index.php/edutec-e/article/view/536>
- Ortografía de la Lengua Española* (2010). [Madrid]: Espasa Libros.
- Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, *por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria*. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Madrid, sábado 1 de marzo de 2014, Sec. 1, pp. 19349-19420.
- Rivas Torres, R.M., & Fernández Fernández, P. (2013). *Dislexia, disortografía y disgrafía*. Madrid: Ediciones Pirámide (Grupo Anaya, S.A.).

- Ruíz de Francisco, I. (1994). *La enseñanza de la ortografía. Fundamentación lingüística y didáctica*. Las Palmas de Gran Canaria: Universidad de LPGC., Departamento de Didácticas Especiales.
- Tuana, E., Carbonell de Grompone, M.A., & Luch de Pintos, E. (1980). Diez años de investigaciones ortográficas. *Lectura y Vida*, núm. 1(2), 16-19. Recuperado de: http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a1n2/01_02_Tuana.pdf